

**O papel das notícias na construção da participação cívica e política
dos jovens em Portugal: Estudo de caso longitudinal (2010-2011)**

Maria José Lisboa Brites de Azeredo

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação

Fevereiro de 2013

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente.
O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas
no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Lisboa, 1 de fevereiro de 2013

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a
designar.

As orientadoras,

Lisboa, 1 de fevereiro de 2013

**O papel das notícias na construção da participação cívica e política dos jovens
em Portugal: Estudo de caso longitudinal (2010-2011)**

Maria José Lisboa Brites de Azeredo

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau
de Doutor em Ciências da Comunicação (especialidade em estudos dos Media
e do Jornalismo), realizada sob a orientação científica
da Professora Doutora Cristina Ponte
e da Professora Doutora Isabel Menezes

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia
e do POPH/Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio,
com a referência SFRH/BD/47530/2008

Agradecimentos

Começo por agradecer aos jovens participantes. Foram fonte inesgotável de saber, de inspiração, de sentimentos e mostraram que é possível dar sem perspectiva de receber. Fica aqui também um agradecimento especial a todos os contactos (em escolas, partidos e associações) que possibilitaram que chegasse a este grupo. Muito em particular fica um obrigada às duas escolas e aos professores, que foram inestimáveis, bem como ao centro do bairro social, que me acolheu nesta e em tantas outras partilhas, e ao Programa *Público* na Escola.

Em igual plano, as companheiras do percurso. A Professora Cristina Ponte, amiga sempre desafiadora, contundente, modelo, facilitadora de tantos outros trilhos traçados, uma incentivadora da partilha do conhecimento. A Professora Isabel Menezes pela presença constante, atenção e rigor. Por ter tido palavras de profissionalismo e de amizade, por termos descoberto que nos tínhamos cruzado em lugares e interesses comuns no passado em momentos importantes das nossas vidas, mesmo sem sabermos.

Ao Peter Dahlgren, que me recebeu tão bem na invernosa e estimulante cidade de Lund, pedagogo paciente, sempre interessado em ouvir, por ter permitido que eu conseguisse pensar melhor e criar estratégias até então impensáveis. Foi crítico, atento e sobretudo uma fonte de inspiração para ir mais além.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas do JOMEC, em Cardiff. A todos. Mas muito em especial ao desafios colocados pela Tamara Witschge e particularmente pela Cindy Carter, que partilha o interesse do estudo dos jovens e dos *media*, por me ter recebido e por ter sido sempre atenciosa. Igualmente agradeço à Jenny Kitzinger, que mostrou como é possível em poucos minutos contribuir tanto para o avanço de um trabalho, fornecendo inspiração para o desenvolvimento dos grupos de foco. O Stephen Cushion por ter sido uma das primeiras fontes.

Como não poderia deixar de ser, à FCT, que permitiu que conhecesse as fontes e me dedicasse durante quatro anos a desenvolver um trabalho com o qual me comprometi e que adorei fazer, e ao CIMJ, que me recebeu e permitiu que contactasse com tantos outros investigadores.

Aos colegas da FPCEUP, por me acolherem, por terem partilhado o saber e o rigor de uma área do conhecimento muito diferente dos estudos dos *media*. Foram e são uma fonte de inspiração no crescimento e no desafio da aprendizagem pela diferença.

Aos incansáveis colegas do grupo de doutorandos da Professora Cristina. Muito em especial àqueles com quem trabalhei mais proximamente: a Kárita Francisco, companheira desde o início, a Lidia Marôpo, companheira de interesses comuns, o Daniel Meirinho, a Marta Dias e a Conceição Costa.

O doutoramento é também um caminho de socialização e de crescimento para outros trilhos. Foi neste percurso que conheci a Ana Jorge – inspiradora e companheira de desafios, inclusive futuros –, a Marieta Carvalho, a Patrícia Bessa e a Selma Guedes, fundamentais para que o trabalho de campo corresse bem, incansáveis, e que se tornaram parceiras de outros interesses e momentos. A Teresa Silva Dias, pela paciência e rigor.

Aos que já lá estavam no percurso e que continuaram, a Sónia Lamy, confidente de partilhas, a Maria João Leote, uma fonte inesgotável de inspiração, o Helder Bastos, ouvinte atento da evolução dos trabalhos, nas nossas tertúlias no Guarany. A Marisa Torres da Silva, com quem partilho muitos interesses e que me deu a honra apresentar o trabalho numa das suas aulas de mestrado.

Por fim, aos pilares inabaláveis. O Rui, a Nela, a Mãe, o Pai e os Amigos. Por acreditarem que tudo ia correr bem e por estarem sempre lá, mesmo quando eu não estava.

Resumo

Esta tese centra-se no cruzamento entre o jornalismo, a participação e as culturas juvenis. Numa era em que o jornalismo é posto em causa, muito em especial junto dos mais jovens, quisemos saber *Qual o papel das notícias na construção da participação (cívica e política) ao longo do tempo?* A ideia de partida centrava-se na oportunidade de perceber em que contextos e de que forma estes elementos complexos (jovens, jornalismo e participação nas suas pluridimensões) se cruzavam e de que forma isso poderia possibilitar leituras (diferenciadas) do quotidiano desses jovens. O consumo de notícias em geral, de notícias de política e as formas de participação constituíram elementos base de análise, muito embora nos tivéssemos preocupado ainda com propostas que os jovens fizeram para ligar os jovens ao jornalismo e à participação e nas razões que desmotivam a participação.

A amostra inicial foi constituída por 35 jovens (32=15-18 anos; 1=14 anos; 2=21 anos; 16 raparigas e 19 rapazes), com graus/níveis e tipos de participação muito diferenciadas (Parlamento dos Jovens, assembleia de bairro, juventudes partidárias, jornais escolares, *graffiti*, música). Estes são os exemplos de participação pelos quais os selecionámos, embora tenhamos descoberto muitos outros modos de participação. Estes jovens possuem *backgrounds* familiares, educacionais, culturais e económicos muito distintos e também competências individuais diferenciadas. Neste estudo qualitativo e longitudinal (2010-2011) foi feita observação direta, duas fases de entrevistas semiestruturadas (em 2010=35 jovens; em 2011=30 jovens) e duas fases de grupos de foco (grupos de foco tradicionais=15 jovens; grupos de foco participatórios=10 jovens). Procurámos dar voz aos jovens na própria investigação, fazendo deles *quasi*-investigadores.

Através da leitura dos cinco perfis constituídos (com base no consumo de notícias gerais, de notícias de política e nas formas autorreportadas de participação), verificámos que o jornalismo continua a ter preponderância muito diferenciada junto dos jovens, também fruto dos contextos de participação, dos *backgrounds* familiares e das vontades pessoais. O discurso simplista da geração digital é mais retórico do que efetivo e pode camuflar realidades, desinvestimentos e carências profundas de literacia cívico-mediática. O cerne das necessidades e da intervenção está na sociedade e não na tecnologia. Mas a tecnologia, aliada a formas de intervenção e de participação, pode facilitar modelos de resiliência (ao longo do tempo) mesmo junto de jovens que vivem em contextos desfavorecidos. Além dos capitais económico e cultural, são fundamentais os sociais e cívicos, que podem também estabelecer alavancas de empoderamento, capazes de fomentar consumos e participação. Demos conta de que a família se constituiu como grupo relevante no que toca ao potenciar dos consumos informativos e de que a escola teve papel importante no fomento da participação. De anotar ainda que outros elementos de sociabilidade foram relevantes, como os amigos e os colegas. Esferas sociais mais alargadas só se evidenciaram junto de uma minoria de jovens com maior consumo de notícias e de participação.

Palavras-Chave: jovens, jornalismo, participação, *media*, quotidianos.

Abstract

This thesis focuses on the confluence of journalism, participation and youth cultures. The value of journalism has recently come into question, especially among young people. The main subject of this research is as follows: *What is the place of the news in the construction of participation (political and civic) among young citizens?* This was an opportunity to understand different contexts of daily life by examining how youth, journalism and participation – in their plural meanings – interact with each other. The analysis focused particularly on the consumption of news in general, consumption of political news and on forms of participation. Proposals for creating a better connection between youth and journalism and encouraging youth participation were also considered.

The initial sample was comprised of 35 youngsters (32=15-18; 1=14; 2=21; 16 girls and 19 boys), with diverse levels and gradations of participation (Youth Parliament Program, low income area assembly, youth wings of political parties, school newspapers, graffiti and music). They had very different family, educational, cultural and economic backgrounds and revealed diverse self-centred competences and wills. This qualitative and longitudinal study (2010-2011) was conducted through direct observation, semi-structured interviews (2010=35 young people; 2011=30 young people) and focus groups (traditional focus groups=15 young people; participatory focus groups=10 young people). The research process was intended to give voice to the youngsters involved by making them quasi-researchers.

Five profiles were identified (based on the consumption of news in general, news consumption of political news and on forms of participation). We verified that journalism still has a differentiated performance among youngsters, especially because of their forms of participation, family backgrounds and self-interests. The digital generation discourse often overlooks crucial aspects of reality on the ground, including disinvestments and profound problems of media and civic literacy. The focus of this intervention is based in society, not in technology. However, technology, connected with other forms of intervention and participation, can help create models of resilience (in time) even among youth from disadvantaged communities. Far beyond economic capital, social and civic capital is relevant because both can reinforce empowerment and encourage news consumption and participation. We observed that family was a significant group that could enhance news consumption and that school was relevant to stress participation contexts and wills. Other socialization processes were significant, such as friends and peer groups. A broader variety of social activity emerged within the minority group of young people who exhibited major levels of news and information consumption and participation.

Keywords: Young people, journalism, participation, media, daily life.

Índice

Introdução Por entre formas de consumo noticioso e de participação	1
---	----------

Parte I

Jovens, Participação e Jornalismo	9
--	----------

Capítulo 1 As diferentes faces do processo de participação: a relevância dos estudos culturais e a complementaridade da comunicação política.....	9
--	----------

1.1. Estudos culturais e audiências: fundamentos para pensar as culturas cívicas	10
1.2. Participação política: necessidade de abrir horizontes?	18
1.3. Participação cívica: que consciência da participação cívica mediada?	30
1.3.1. Os novos espaços públicos mediados	33
1.4. Participação dos jovens: contextos de abertura à política.....	35

Síntese e questões	44
---------------------------------	-----------

Capítulo 2 | O jornalismo entre as suas tradições e as novas vontades

dos cidadãos	47
---------------------------	-----------

2.1. Construção social da notícia	48
2.2. Literacia para as notícias e para a cidadania	56
2.3. Os jovens e as notícias	64
2.4. Jovens e mediatização da vida quotidiana	71

Síntese e questões	76
---------------------------------	-----------

Capítulo 3 | Contextos de participação cívica mediada de jovens em Portugal.....

3.1. Portugalidades e contextos sociais da juventude	80
3.2. Contextos escolares, possíveis motivações.....	86
3.2.1. Historial de educação cívica e de educação para os <i>media</i>	88
3.3. Programas de literacia cívica: a sociedade civil	92
3.3.1. Programas das empresas jornalísticas: qual o contributo?	96
3.4. Participação e mobilização social, um retrato (também) construído pelo jornalismo	97
3.4.1. “Geração rasca?”	102

3.4.2. Jovem na escola, que poder?	104
3.4.3. Ser jovem político	107
3.4.4. Formas alternativas de participação: <i>graffiti</i> e <i>hip-hop</i>	109
3.4.5. Geração à Rasca	111
Síntese e questões	116
 Orientações Metodológicas	 119
Capítulo 4 Delinear estratégias.....	119
4.1. Mapeando justificações, questões orientadoras e objetivos da investigação	120
4.2. Pesquisa longitudinal	125
4.2.1. Observação direta.....	129
4.2.2. Entrevista semiestruturada	131
4.2.3. Grupos de foco	137
4.2.4. Questões éticas e procedimentos de análise.....	140
4.3. Jovens como <i>quasi</i> -pesquisadores	143
Síntese e questões	145
 Parte II	
Opções e Análises.....	149
Capítulo 5 Desenho da investigação e dos perfis	149
5.1. Constituição do <i>corpus</i> , caracterização dos contextos e contactos com os jovens.....	150
5.1.1. Observação direta.....	153
5.1.2. Entrevistas	157
5.1.3. Grupos de foco	161
5.2. A investigadora e os participantes de estudo	167
5.3. Tipologias de consumo e participação autorreportada	175
Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados.....	180
Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes	183
Perfil 3: Participantes alternativos e cidadãos online.....	186
Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados	188
Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do <i>Eu</i>	191

Notas finais	192
---------------------------	------------

Capítulo 6 | Jovens, informação e jornalismo195

6.1. Espaços e práticas de consumo: implicações identitárias e de confiança da vida quotidiana.....	195
Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados “... televisão [...] temos vários tópicos sobre o dia a dia”	196
Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes “Eu gosto de ver o telejornal, ler o jornal, de andar sempre informado com o que se passa no mundo e no país”	207
Perfil 3: Participantes alternativos e cidadãos online “... quando quero saber de alguma coisa mais particular vou à internet, pesquiso e arranjo informação”	216
Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados “A informação é a base de tudo. É poder”	223
Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do <i>Eu</i> “... [a informação] é uma questão de personalidade”	236
6.2. Que tipo de jornalismo poderia facilitar a aproximação aos jovens?	242

Notas finais	247
---------------------------	------------

Capítulo 7 | Jovens e participação.....253

7.1. Espaços e práticas participativas.....	254
Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados “... esqueci-me da password e não atualizei [o blogue]”	255
Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes “Nas minhas crónicas tento falar das coisas da escola”	264
Perfil 3: Participantes alternativos e cidadãos online “Antes não tinha ativismos. Depois comecei a lutar por certas coisas”	271
Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados “Não há dia nenhum [...] em que não haja qualquer coisa para fazer [...], ou qualquer atitude para tomar”	277

Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do <i>Eu</i>	
“ <i>Eu sou ouvido e costumo fazer com que as pessoas, para além de ouvirem, concordem comigo</i> ”	291
7.2. (Des)motivações participativas	299
7.3. Como favorecer a participação dos jovens?	305
Notas finais	309
Conclusão Reflexões e pistas	313
Do fim e do início, caminhos e propostas	320
Referências bibliográficas	323
Anexo 1 Datas e locais de contacto	355
Anexo 2 Lista de atividades complementares	357
Anexo 3 Cronologia de acontecimentos	359
Anexo 4 Consentimento entrevistados	362
Anexo 5 Consentimento encarregados de educação	363
Anexo 6 Guião da entrevista 1	364
Anexo 7 Guião da entrevista 2	368
Anexo 8 Guião dos grupos de foco tradicionais (1, 3, 5)	371
Anexo 9 Imagens e citações usadas nos grupos de foco tradicionais (1, 3, 5)	375
Anexo 10 Protocolo de análise	384
Índice de gráficos e quadros	
Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo Gráfico 1	88
Minibiografias Quadro 1	173
Indicadores de participação na investigação Quadro 2	176
Caracterização sumária de perfis Quadro 3	180
Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 1 Quadro 4	180
Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 2 Quadro 5	183
Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 3 Quadro 6	186
Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 4 Quadro 7	188
Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 5 Quadro 8	191
Formas autorreportadas de participação (P1) Quadro 9	255
Formas autorreportadas de participação (P2) Quadro 10	264
Formas autorreportadas de participação (P3) Quadro 11	271
Formas autorreportadas de participação (P4) Quadro 12	277
Formas autorreportadas de participação (P5) Quadro 13	291

Lista de Siglas

AE: Associação de Estudantes

CD: Centro-direita

CE: Centro-esquerda

D: Direita

DN: *Diário de Notícias*

E: Esquerda

E1: Entrevista 1 (2010)

E2: Entrevista 2 (2011)

GF: Grupo de foco (2011)

GF1: Grupo de foco 1

GF2: Grupo de foco 2

GF3: Grupo de foco 3

GF4: Grupo de foco 4

GF5: Grupo de foco 5

GF6: Grupo de foco 6

JN: *Jornal de Notícias*

MC: Master of Ceremony

ONG: Organização Não Governamental

P1: Perfil 1

P2: Perfil 2

P3: Perfil 3

P4: Perfil 4

P5: Perfil 5

PALOP: Países Africanos de Língua
Oficial Portuguesa

PJ: Parlamento dos Jovens

Introdução | Por entre formas de consumo noticioso e de participação

“Não devemos perguntar o que os *media* fazem às pessoas ou o que eles podem fazer às pessoas, mas sim o que vão as pessoas – provenientes de vários meios sociais, com experiências, oportunidades, capacidades, competências e necessidades diferentes – fazer com o que fornecem os *media* e as outras fontes que estão ao seu alcance? Este é o cerne da questão” (Halloran, 1998: 19).

Os jovens não querem saber de participar, o que interessa isso? Jornalismo e jovens... já ninguém quer saber do jornalismo, muito menos os jovens, eles só querem saber das redes sociais e da internet. A televisão continua a ser relevante? Isso é porque as entrevistas já têm uns meses, se fizesses agora era completamente diferente, é só internet! Queres saber se os jovens participam mais ou menos? Já sabemos que participam menos... qual a relevância?

Estes comentários foram constantes por parte de vários interlocutores durante os quatro anos de desenvolvimento deste projeto de investigação. Persiste a ideia de que os jovens são sinónimo de aficionados pela internet, que não se interessam pelo mundo que os rodeia e a preocupação com a quantificação (maior ou menor) de participação e até do consumo de notícias continuam a ser objetivos sociais associados a esta temática. Pelo contrário, estes não foram os nossos pontos de partida e seguramente não constituíram pontos de chegada. A questão que nos foi acompanhando, *Qual o papel das notícias na construção da participação (cívica e política) ao longo do tempo?*, implica vários desdobramentos que apontam para os processos sociais das notícias em diferentes quotidianos e as suas relações com diferentes níveis e intenções de participação (cívica e política). Para melhor entendermos a fluidez das atitudes e das práticas em relação ao jornalismo e à participação implicadas em processos sociais, optámos por uma investigação longitudinal (2010-2011) com os mesmos jovens que tinham diferentes formas, níveis e intensidades de participação (Parlamento dos Jovens, jornais escolares, assembleia de bairro, *graffiti*, *hip-hop* e juventudes partidárias/partidos políticos). Interessam-nos, deste modo, grupos e jovens no *plural* e nas suas *pluralidades*, para que as particularidades não se percam numa visão limitada e homogénea da juventude. *O que fazem os jovens – oriundos de diferentes meios sociais, com experiências, oportunidades, capacidades, competências e necessidades diferentes – com os media,*

em particular com o jornalismo? Como é que estas diferentes personalidades construídas se relacionam com a cidadania e em que medida estas diferentes formas de vida se refletem em diferentes atitudes e práticas?

O tema ganha relevância porque continua a ser necessário pensar formas de diminuir diferenças culturais e sociais relativamente às possibilidades de saber, ação e implicação social, que é tanto maior quantas mais ferramentas tivermos para nos movimentarmos por entre a tautologia das novas realidades tecnológicas e de participação.

Como alertam Lobe, Livingstone e Haddon (2007: 7), as pesquisas com crianças e jovens costumam ser feitas com base em preconceitos adultos, porque a academia é constituída por adultos e porque as investigações são feitas por estes. Fizemos um esforço por evitar esses pontos de partida. A intencionalidade da investigação também foi questioná-los sobre a própria investigação e interpelá-los com questões que os levassem a pensar em temas que não são habituais no dia a dia, como eles mesmos referenciaram, mas sobre os quais têm uma opinião social relevante. Houve uma intenção de um reconhecimento da capacidade de agência do jovem, dando-lhes espaço para refletirem nas suas vidas e vozes, através do diálogo durante a entrevista (Christensen, 2004: 166).

Não sendo absolutamente essencial, parece-nos importante que as pesquisas resultem, também, dos interesses do investigador, relacionando-os, claro, com a acutilância do tema e a necessidade de ser investigado – isto levará a que o investigador se comprometa com o seu tema (Stokes, 2003: 9). A investigação adquire mais vida, por estas duas vias (interesse do investigador e pertinência do tema) bastante importantes e que podem ser conciliáveis. Stokes também esclarece que há três perguntas de partida fundamentais: O que se vai pesquisar? Porque é que o tópico tem interesse? E como é que o investigador vai conduzir a pesquisa?

Não temos a pretensão neste estudo de caso de generalizar os resultados, apenas consideramos que podem contribuir para melhor conhecer a realidade portuguesa e pensar em formas de promover uma literacia cívico-mediática. Os resultados das pesquisas não podem ser absolutos, porque o pesquisador nunca se pode despir totalmente do seu *Eu* (Lobe *et al*, 2007: 8). Numa perspetiva interpretativa e crítica da realidade, o investigador social tem a tarefa difícil de tentar ver metodologicamente como é que um objeto poderia ser de outra forma, além de o tentar compreender como é.

“Epistemologicamente, o construtivismo não vê outra alternativa que não seja uma posição subjetiva, uma vez que as conclusões são inevitavelmente desenhadas a partir da interação entre o pesquisador e o pesquisado” (Lobe *et al*, 2007: 9). As relações que envolvem pessoas são sempre caminhos a percorrer, mesmo quando há hipóteses de partida e de chegada. O que não quer dizer que não se possa tentar prever o que se passa. Como avisou Halloran (1998: 15), se a investigação for desenhada sem a vontade de conseguir o impossível, ou seja, estabelecer relações causais, é praticável conseguir uma investigação dotada de credibilidade. Paula Saukko (2003: 3) considera que as metodologias de análise nunca são objetivas. Pelo contrário, estão ligadas a agendas, momentos históricos e posições sociais, bem como a geografias (2003: 6).

A revisão de literatura começou a ser construída antes de iniciarmos o trabalho empírico mas teve de sofrer ajustes para que estivesse em maior consonância com os resultados com os quais nos fomos deparando e aos quais quisemos corresponder.

A tese está dividida em duas partes. A primeira tem quatro capítulos dedicados às temáticas dos jovens, jornalismo e participação, bem como às reflexões sobre as metodologias e processos traçados. A segunda parte tem três capítulos dedicados à análise de dados.

O primeiro capítulo é uma espécie de leme da tese, pois nele são identificados os contextos de participação (cívica e política), em conjugação estreita com a ligação aos processos de mediação associados ao jornalismo e aos *media*. Isto partindo do princípio de que os *media* são constituintes das diferentes formas de participação, que contêm nos processos sociais os processos mediáticos. A participação é assim sobretudo apresentada no contexto de uma sociedade mediatizada. Também é nesta fase inicial que iremos situar a tese no contexto dos estudos de audiências e nos estudos culturais.

O segundo capítulo vai contribuir para pensarmos o jornalismo à luz da literatura ao longo do tempo, com enfoque na mais recente, inclusive relativamente ao caso particular dos jovens. O jornalismo é sobretudo considerado na sua relação inevitável com as (suas) audiências. E (porque não?) sobre as audiências no sentido plural com o jornalismo. Estamos em crer que é desta relação que sairá uma ligação mais fortalecida entre os jornalistas e os *jornalistas acidentais*.

É no terceiro capítulo que dedicamos um maior detalhe (o possível dada a extensão temporal) à leitura dos contextos particulares portugueses relativamente à participação cívica mediada. Para melhor compreendermos o estado da atualidade, sentimos necessidade de recuar no tempo para percebermos como este estado mediatizado é tão relevante para pensar as culturas juvenis, e como se foi alterando ao longo de décadas. Além deste contexto, tentamos fazer uma ligação constante em práticas e propostas de literacia relativamente à participação juvenil, à evolução da literacia cívica e para as notícias em Portugal. Não só demos exemplo concretos de ação dos jovens como de programas que nestas décadas tentaram fazer crescer essa ação.

As estratégias metodológicas têm nesta tese um carácter relevante e são elas mesmas alvo de reflexão constante ao longo dos quatro últimos capítulos, quer por parte da investigadora quer por parte dos jovens. E por isso mesmo destacamos o quarto capítulo, dedicado à revisão de literatura sobre os processos metodológicos escolhidos. As próprias estratégias foram decisivas para que, num estudo longitudinal que inclui técnicas como a entrevista e os grupos de foco (que têm implicações diversas), tivéssemos apenas uma quebra de 35 para 30 entrevistados de 2010 para 2011 e uma maior quebra de 30 entrevistados para 15 participantes nos grupos de foco tradicionais e, por fim, 10 nos participatórios, pois implicam o coletivo e uma maior dificuldade na gestão das agendas de cada um dos informantes. Na realidade, procurámos fazer uma interligação entre as opções mais tradicionais e as opções mais inovadoras. Por um lado, suportámo-nos nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos de foco. Por outro, as entrevistas foram também espaços de reflexão sobre as experiências na investigação, serviram para que se pudesse integrar nesses momentos alguma ação dos entrevistados e foram ainda encaradas como uma forma de cativar os informantes para o resto do estudo, tendo em conta que o objetivo era que o maior número estivesse presente nos grupos de foco. Os grupos de foco constituíram momentos em que os jovens puderam ser membros ativos na investigação, pois foram convidados a fazerem as suas minientrevistas, depois discutidas nos grupos de foco participatórios.

Assim, não considerando apenas que a pesquisa tem de ter o implicativo de atuar na sociedade civil, mas porque era nossa intenção contribuir de alguma forma para que se criasse a possibilidade do trabalho fornecer reflexão e aplicabilidade social, quisemos identificar tipologias de perfis de participação e de interesse pela informação. Esses

perfis serão usados nos capítulos quinto, sexto e sétimo de forma sistemática. Também de forma sistemática, optámos por, sem descurar a análise dos discursos, dar destaque às vozes dos jovens, dada a riqueza das suas próprias falas. No *capítulo 5*, iniciaremos esse debate, apresentando o *corpus*, os locais, os contextos, as vicissitudes pelas quais passou a investigação e os perfis, baseados nos contextos e consumos de notícias em geral, contextos e consumos particulares de notícias de política e nas formas autorreportadas de participação.

No *capítulo 6*, temos a oportunidade de nos centrarmos nos consumos (sociais) de notícias e nas oportunidades que os jovens inventariaram para uma possível aproximação entre jovens e jornalismo. Neste capítulo teremos especial atenção aos consumos de notícias e em particular aos consumos específicos de notícias de política, contribuindo para pensar dimensões em que estes jovens incorporam as notícias nas esferas sociais das suas vidas e na construção de identidades. Mais do que uma tipificação sobre o que consomem e em que quantidades, queremos perceber contextos de identidade, de confiança de conhecimento ativo centrado em memórias e representações, bem como em práticas.

Por fim, no *capítulo 7*, teremos a oportunidade de explanar sobre espaços e práticas autorreportadas de participação, motivações e desmotivações para participar. Estamos conscientes de que a participação é também uma percepção subjetiva de cada sujeito.

Sendo este um estudo de receção, optámos por deixar a dimensão de análise de *media* noticiosos fora das páginas do corpo de tese. Aqui centrámo-nos no que os jovens tinham para nos dizer. Porém, como sabíamos que era fundamental ter alguma percepção dos discursos dos *media* sobre a juventude (em contextos de participação mediatizada), apresentámos uma comunicação em seminário e também escrevemos um artigo: “Retratos juvenis em campanhas eleitorais: Europeias e Legislativas”. *Revista Media & Jornalismo*, n.º 17, 9(2), 157-173. Neste artigo centrámo-nos no que os jornalistas do *Diário de Notícias* e do *Público* – edições online e impressas – escreveram sobre os jovens nas Legislativas e nas Europeias em 2009. Reconhecemos, deste modo, que muitas outras opções de pesquisa, como a via das representações jornalísticas, poderiam ter sido tomadas (algumas delas foram consideradas no início da pesquisa). Houve um momento em que decidimos que iríamos fazer o que menos é feito quando pensamos em

jornalismo, participação e jovens: falar com os jovens e perceber nos seus discursos como pensam, agem e perspetivam as suas dimensões sociais do jornalismo e da participação.

Precisamente por estarmos na posse de um material tão dinâmico é que reforçámos a intenção de este ter de ser refletido para que os perfis encontrados possam constituir matéria relevante para pensar os consumos de notícias e a participação. Procurando perfis e as opiniões das audiências, os investigadores podem também observá-los e analisá-los para tentar perceber as suas dimensões e talvez contribuir para um trabalho junto dos *stakeholders* (indústrias e definidores de políticas) (Schrøder e Kobbernagel, 2010: 117).

Afinal é na dinâmica das opiniões e das ações sociais que é constituída a prática social, apesar de as audiências serem por vezes empurradas para fora desse círculo do qual fazem parte.

Parte I

Jovens, Participação e Jornalismo

Capítulo 1 | As diferentes faces do processo de participação: a relevância dos estudos culturais e a complementaridade da comunicação política

“Os *media* são um pré-requisito – embora não sejam de modo algum uma garantia – para esculpir o carácter democrático da sociedade; eles são os portadores da comunicação política democrática para além do que é definido face-a-face”
(Dahlgren, 2009a: 2)

Neste primeiro capítulo vamos apresentar os fundamentos teóricos que irão ser os fios condutores de praticamente todo o trabalho a desenvolver ao longo da tese. A frase (acima) do investigador sueco Peter Dahlgren indica a importância de pensarmos a participação sob o ponto de vista da sociedade mediatizada em que nos inserimos e à qual não é possível escapar se quisermos pensar a participação na democracia atual.

Começaremos por fazer um enquadramento sobre o lugar em que nos inserimos nos estudos culturais e nos estudos de audiência. Aqui começa a ser delineada a fundamentação teórica em que a tese foi pensada. Os estudos culturais, consubstanciados pelo modelo de culturas cívicas de Dahlgren, possibilitam considerar a participação sob um ponto de vista alargado, o dos estudos culturais, mas também sob uma perspetiva mais convencional, a da comunicação política.

Como veremos, o texto irá oscilar entre esta ideia de que na atualidade não é possível meditar sobre a participação sem as suas vicissitudes da vida quotidiana, por isso é pensada de forma alargada, e a necessidade de criar linhas de corte, para que não fiquemos com a impressão de que tudo é participação e de que toda a participação é positiva. Para além disto, daremos atenção aos contextos de abertura à participação e à inerência dos sentimentos como motores para *querermos fazer parte de algo*.

1.1. Estudos culturais e audiências: fundamentos para pensar as culturas cívicas

Apesar de os estudos culturais remontarem ao século XIX, foi no Centro Contemporâneo de Estudos Culturais, fundado no início da década de 60 do século XX em Birmingham por Richard Hoggart, que foi criada uma escola. Hoggart teve como desafio convencer e captar a atenção dos colegas sociólogos e dos estudos literários que estavam habituados a trabalhar temáticas mais tradicionais (Mattelart & Neveu, 2006: 32). Sobretudo com Stuart Hall, o verdadeiro mentor do centro, juntou-se o trabalho empírico em aspetos da cultura popular com um olhar crítico sobre a teoria existente (feminismo, *mugging*, o antirracismo foram alguns dos temas tratados) (Buckingham, 2008a: 219). Nas décadas de 60 e de 70, o centro empenhou-se numa análise empírica que combinava a teoria sociológica com a análise textual e dos contextos do texto, bem como na interpretação e análise crítica. Este grupo de Birmingham passou a ser identificado com o estudo das representações e ideologias de classe, género, etnicidade, especialmente concentrados na cultura dos *media*, usando a teoria e a observação empírica lado a lado. Afirmaram-se entre os primeiros a fazer pesquisa no âmbito das audiências, tendo percebido que estas nem sempre são coincidentes com o que nos dizem os textos mediáticos. Os estudos culturais, nos estudos de receção, propõem o entendimento dos processos de comunicação no contexto do quotidiano, enfatizando o papel do indivíduo. Assim, o centro da pesquisa dos *media* está colocado fora desses mesmos *media* (Jensen & Rosengren, 1990: 212). Os estudos culturais imiscuíram-se nos estudos de receção, integrados nos estudos mais vastos de audiência (Jensen & Rosengren, 1990: 213-213)¹. São definidos como a preocupação pelo entendimento das relações entre as práticas culturais particulares e o processo social de relações de poder, que é mais vasto e no qual se inserem, com relevância para a forma como indivíduos e sociedade interpretam as práticas culturais relevantes para a construção social das identidades (Buckingham, 2008a: 220).

As audiências são encaradas como *seres vivos e pensantes*. Precisamente centrando-se em conceções semióticas desenvolvidas por Umberto Eco, Hall defende no seu texto *Encoding and Decoding in the Television Discourse* (1973) que deve ser feita uma distinção entre a codificação (*encoding*) dos textos mediáticos, em contexto de

¹ Sendo que estes incluem ainda os efeitos, os usos e gratificações e o criticismo literário

produção jornalística, e a decodificação (*decoding*) das audiências dos consumidores. Neste sentido, as audiências mostram-se capazes de fazer as suas próprias produções de sentido. Esta é, aliás, em simultâneo a virtude e o problema apontado aos estudos culturais, pois estes devolvem poder aos públicos, embora por vezes esquecendo-se de que estes não existem sem os seus contextos. John Fiske (1994: 189), um dos maiores defensores da ideia de que o público é autónomo, chama a atenção para a incerteza de definição do que são os estudos culturais, tantas vezes criticados por serem realmente um campo vasto e alargado de investigação, desde os estudos mais literários aos sociológicos e mediáticos.

A partir dos anos 80, os estudos culturais passam a ser marcados por uma espécie de antidisciplina e antipolítica tradicional, que se reflete nas suas investigações e nos temas por elas propostos, muito centrados no popular como uma espécie de espaço de oposição à cultura de elite (Mattelart & Neveu, 2006: 8-9). Decorre daqui no caso concreto do jornalismo a opção pelo estudo do jornalismo popular, em teoria mais aproximado do gosto dos cidadãos e mais interessante para captar as audiências. Windschuttle argumenta mesmo que o estudo do jornalismo e os estudos culturais não se devem misturar (2000). Os estudos culturais, que sofreram muitas críticas, designadamente do sociólogo norte-americano Todd Gitlin (Mattelart & Neveu, 2006; Schrøder, 1987), por considerar que existem confusões entre a pesquisa e a política, não esgotam o trabalho na receção, mas claramente possuem um entendimento comum, visível em trabalhos no Reino Unido, como os de David Morley, Roger Silverstone e David Buckingham, nos países escandinavos, como Peter Dahlgren e Kim Schrøder, e nos Estados Unidos, como Herbert Gans (Mattelart & Neveu, 2006: 96-98).

Desconstruindo esse mito do interesse uno dos estudos sobre o jornalismo popular, Barbie Zelizer reforça, pelo contrário, a ideia de que é importante olhar para o jornalismo dominante através da perspetiva dos estudos culturais. Melhor dizendo, o desafio de Zelizer é que se olhe para o jornalismo nas suas pluridimensões, incluindo o *mainstream* (2004: 201). Por tudo isto, os estudos culturais são um campo de análise fundamental para a compreensão dos fenómenos noticiosos no espaço público, apesar de se terem centrado mais no tratamento da ficção do que das notícias. O estudo do jornalismo tem toda a vantagem em ser feito em contexto dos estudos culturais (Dahlgren, 2005/1991: 18), das audiências e das suas ambiguidades em relação às

notícias. A área tradicional da análise do jornalismo sob as lentes dos estudos culturais é a das audiências (David Morley, Klaus Bruhn Jensen, S. Elizabeth Bird, Cynthia Carter e Stephen Cushion, entre outros).

Já no que concerne à reflexão sobre participação, cada vez mais tem de ser entendida no contexto da centralidade da comunicação política e cívica mediadas, a dois níveis: na parte dos decisores e também no contexto da receção dos cidadãos e do que pensam eles mesmos da sociedade e dos problemas que se lhe levantam (Bennett & Entman, 2001a: 1). Esta última componente é a que nos interessa em particular e sobre a qual nos vamos concentrar. O conceito de “conexão pública” (Couldry, Livingstone & Markham, 2007: 6), que nos remete para uma ideia de democracia em progresso e democracia participativa e mediada, é fundamental no desenvolvimento deste quadro teórico. A conexão pública serve para “captar orientação para qualquer um dos assuntos que afetam a forma como vivemos juntos e que requerem uma solução comum” (Couldry *et al.*, 2007: 6).

A pesquisa terá ainda em linha de conta a centralidade dos estudos culturais e de receção, mas também os vínculos que podem ser assumidos com a comunicação política² convencional, apesar de aparentemente estas serem duas áreas de costas voltadas. Admitimos e consideramos uma centralidade nos estudos culturais e da pertinência atual do modelo de cultura e participação cívica, mas sem deixar de aproveitar alguns contributos da comunicação política mais próxima da ciência política. A ciência política tem sido criticada por ser demasiado formal, mais centrada nas relações institucionais, mas acaba por ser simultaneamente indispensável (Dahlgren, 2004: 15). Se a tradição da comunicação política, no seio da ciência política, parece ser muito restrita no seu conteúdo, já a perspetiva culturalista parece ser muito vasta nas suas possibilidades (Dahlgren, 2004: 15). Nem a definição estreita do que é a política e a participação política, nem a esfera pública formal conseguem dar resposta às transformações do espaço político-social nos nossos dias. Encontramos, por isto mesmo, uma utilidade em partilhar o que há de melhor em dois mundos e em aproveitar a amplitude de análise que as perspetivas centradas na contemporaneidade das culturas cívicas e dos hábitos e práticas de cidadania nos ofereçam, mas sem perder de vista a centralidade associada ao domínio da política.

² Apesar de tudo, muito centrada ainda em processos de participação convencionais, como o voto, as instituições tradicionais, a participação em campanhas eleitorais.

O modelo de “cultura cívica” desenvolvido por Peter Dahlgren ao longo dos últimos anos evoluiu para um circuito de seis dimensões do comprometimento cívico e é um ponto de partida incontornável. Este espaço está dependente do facto de as pessoas serem capazes de descodificar e de compreender a forma como as notícias são feitas (Graber, 2002; Lewis, 1991; Couldry *et al.*, 2007). O que está em causa aqui é a distinção entre o que é a democracia formal (como as instituições, leis, partidos, eleições, entre outros) e a cultura cívica ancorada na vida quotidiana. Numa era em que a vida política está na esfera do quotidiano, José Machado Pais, sociólogo do Instituto de Ciências Sociais, tem refletido sobre o fenómeno da ação quotidiana. Define o quotidiano como um espaço que permite olhar para a sociedade ao nível dos indivíduos, pelo que é importante dar significado aos seus contextos (normas, regras, comportamentos, orientações, significações e identidades) (Machado Pais, 2002: 131). As sociologias da vida quotidiana são muito influenciadas por teorias e metodologias que estão, sobretudo, ligadas a microprocessos da vida social. Se é verdade que o social se materializa com os indivíduos, também é uma realidade que eles são produto e produzem *habitus* sociais (Machado Pais, 2002: 117). *Toda a ação política e social será melhor entendida se for vista à luz do contexto em que se insere.*

As culturas cívicas são complexas e multiformes. Não implicam homogeneidade entre os seus membros e as suas ações. Apontam para as diferentes formas de participação no dia a dia, nas instituições da sociedade civil, engajamento no espaço público e envolvimento na atividade política (Dahlgren, 2000b: 336). No âmbito dos estudos culturais, aceita-se o conhecimento subjetivo, que permite que o individuo se expresse de diversos modos.

Um dos aspetos que mais nos interessa nos pressupostos das culturas cívicas é que são desenhadas por diversos elementos com estrutura social, como a família e a escola, sem esquecer outros fatores como as relações económicas e de poder, o sistema legal, as estruturas de género e de etnicidade e os *media*. Outro dado a reter é que os *media*, tradicionais e não tradicionais, têm impacto direto nas rotinas e no carácter das culturas cívicas (Dahlgren, 2009a: 105). A importância da mediação de todos estes fatores, designadamente através da internet, é uma condição integrante do conceito de cultura cívica e também de uma espécie de *habitus* cívico (Dahlgren, 2010: 6), sendo

esta uma ideia basilar a ter em conta no desenvolvimento empírico do corrente projeto de doutoramento.

Segundo Bourdieu (1987), o capital cultural (os recursos, competências e apetências em matéria de cultura), transmitido pela família, vai-se acumulando e impõe-se como hipótese essencial para entender, por exemplo, as diferenças dos resultados escolares em classes sociais distintas. O capital cultural pode apresentar-se como resultado do estado incorporado, como estado objetivado e institucionalizado. Este capital cultural só prevalece na medida em que é apropriado. O capital social inclui a educação, as tradições e trajetórias familiares e outras fontes sociais (na atualidade os *media* digitais fazem parte deste capital), alargando-se aqui a passagem cultural aos mais novos. *O poder simbólico fundamenta-se precisamente na obtenção dos símbolos culturais, instrumentos valorativos da inclusão social, pelo que consideramos que na atualidade os meios digitais e a internet se incluem de forma reforçada nesta equação.*

A nossa intenção seria, então, unirmos a proposta teórica do capital e *habitus* de Bourdieu e a capacidade individual que cada um pode desenvolver para se aproximar das necessidades da esfera pública e perceber como ambas se interligam positivamente ou negativamente. É possível agregar as duas vias, a herança do capital e a aprendizagem do *self* pela prática, pelo consumo. O antropólogo Arjun Appadurai propôs, em 1986, uma perspetiva inovadora da circulação de objetos de consumo nos espaços sociais, considerando que as trocas económicas são capazes de gerar valor. As “mercadorias, como as pessoas, têm vida social” (2003a/1986: 3). O consumo é entendido como um facilitador do empoderamento. Appadurai considera que o *habitus* de Bourdieu (baseado em reprodução de práticas) é superado pelas relações politizadas entre familiares, que muitas vezes são o combustível para espoletar as emoções e as identidades (2003b/1996: 44). Para o antropólogo indiano, radicado nos Estados Unidos, a mercadoria enquanto elemento social pode fazer com que pessoas de diferentes proveniências culturais se possam relacionar. Além disso, o contexto em que nos apropriamos delas insere-se num conjunto diversificado de arenas sociais e de bens culturais. A comodificação, que pode implicar atores de sistemas culturais diferentes com níveis mínimos comuns de entendimento, é mais do que simples consumo e implica a interligação de fatores temporais, culturais e sociais (Appadurai, 2003a/1986: 15). Consideramos como ponto de partida que a cidadania e a participação são, também,

uma consequência da aprendizagem pela prática e pelo investimento pessoal (Dahlgren, 2006: 273; Buckingham, 2006/2000: 203). David Buckingham (2000: 203) relaciona os direitos de participação das crianças com os *media* não numa perspectiva de acesso, mas numa perspectiva de participação nesses mesmos *media*. Esta participação é entendida na sua vertente de produção de *media*, mas também de participação nas políticas públicas que envolvem os *media* e a literacia para os mesmos. Nós consideramos que este pode ser um ponto essencial de ligação, ou seja, a aprendizagem e a identificação pela prática. A agência liga-se à eficácia e o conhecimento cívico é um fator potenciador, coadjuvado pelos fatores culturais (Haste, 2004: 430).

Assim, ao *habitus* teríamos inevitavelmente de agregar a capacidade de o indivíduo se emancipar das estruturas adjacentes, o que está relacionado com a interação social, retórica, aptidão para organizar, criar *lobbies* e definir o que é politicamente relevante (Dahlgren, 2006: 273). *Poder-se-á, então, entender que a cultura cívica atual e pós-moderna, com fulcro na internet, pode ser alheia a este habitus que se constrói a montante da atividade? Será, então, que as possibilidades horizontais que a internet propicia são alheias ao habitus cívico e cultural?*

Esta ligação entre acumulação de saber e aprendizagem pela prática está patente no modelo de seis dimensões das culturas cívicas desenvolvido por Peter Dahlgren e pensado para a sociedade mediatizada em que vivemos. De início, o modelo indicava quatro dimensões, centradas em elementos empíricos, que funcionavam como pontos de partida para compreender o funcionamento da democracia moderna. A base inicial compreendia quatro elementos: conhecimento e competências relevantes; lealdade aos valores e procedimentos democráticos; práticas, rotinas e tradições; e identidades enquanto cidadãos. Estes componentes têm, desde a sua formação, de ser entendidos no seu circuito e de forma dinâmica, sendo que a atitude dos *media* é considerada um fator que pode potenciar ou não este circuito (Dahlgren, 2000b: 339).

Tornou-se clara e fundamental a linha que o autor estabelece na diferenciação entre as três dimensões (conhecimento, valores e confiança) mais relacionadas com a tradição da comunicação política e as três dimensões mais culturalísticas (espaços, identidades e práticas). Esta aparente separação deve ser encarada como uma junção e interligação de elementos que permitem pensar a participação mediada no mundo atual. Nesse seguimento, servirão de ponto de partida para a análise de tipologias que vai ser

conduzida nos *capítulos* 5, 6 e 7, no decorrer da análise de dados. Mas passemos agora às explicações mais concretas sobre cada uma das dimensões e sobre algumas das conexões possíveis.

Numa investigação que se centra nas sociabilidades em que é consumido e produzido o jornalismo, importa estar atento a diferentes modelos de **conhecimento** (designadamente, o que se sabe sobre diferentes tipos de jornalismo pode variar de grupo para grupo). Segundo Peter Dahlgren, o conhecimento é ponto de partida para a participação. Serão os cidadãos capazes de adquirir conhecimento relevante? Quais são as estratégias que usam para adquirirem conhecimento? Também é preciso discutir em que moldes os cidadãos são igualmente capazes de adquirir novos conhecimentos, pelo que é desde logo necessário um determinado grau de literacia. Isto é preciso para compreender o mundo em que se inserem e ainda o conhecimento cívico válido, sendo esta uma questão que manterá sempre em debate, por resolver, como refere Dahlgren. Os *media* têm um papel muito relevante no estabelecimento deste conhecimento cívico que é subjetivo; os **valores** relacionam-se com as nossas convicções profundas nos modos de vida, respeito pelas opiniões dos outros e capacidade para viver em sociedade respeitando os outros. Valores partilhados colocam os indivíduos numa mesma cultura comunicativa, mas claro que não previnem antagonismos³; a **confiança**⁴ surge também muito ligada a identidades. Dahlgren considera que a confiança, usualmente identificada

³ No âmbito das identidades coletivas, “o ‘nós’ só existe em demarcação do ‘eles’” (Mouffe, 2005a: 15). A autora explica, no entanto, que esta relação não tem de ser necessariamente antagonista, apesar de isso poder suceder num dado momento. Os valores podem reforçar as conexões entre o consumo individualizado dos *media* e uma orientação mais alargada do mundo (Couldry *et al.*, 2007: 111).

⁴ A ideia de confiança relaciona-se com um termo mais preciso e realista do que o ultrapassado modelo de objetividade. “Os jornalistas não dão apenas informação que o público pode considerar interessante, dão também informação que é importante para a deliberação pública” (Fenton & Witschge, 2011: 156 e 157). Fenton e Witschge (2011: 157) dão conta que os jornalistas veem o seu papel como sendo importante no futuro, pois podem produzir com imparcialidade, serem objetivos (embora isto seja muito discutível) e capazes de fazer notícias que sirvam o interesse público. A distinção entre facto e opinião parece ser também um dado adquirido pelos profissionais e a delimitação do que é o jornalismo vai até ao espaço onde “outra coisa” se inicia (2011: 160). O desenvolvimento do jornalismo cívico, o acesso dos cidadãos à informação pública e a capacidade de os cidadãos para contactarem diretamente com as fontes podem ser ameaças ao jornalismo e fazem parte dessa barreira que os jornalistas querem construir entre uns e outros. Dependemos da confiança hoje mais do que nunca (Coleman, Anthony & Morrison, 2009: 1), trata-se de um elemento fundamental na construção da cidadania, pois fomenta a interação com os outros (Coleman *et al.*, 2009: 4). Questionando os indivíduos que participaram numa investigação que decorreu em março de 2008, com recurso ao grupo de foco, sobre os locais onde obtinham notícias, os investigadores chegaram à conclusão de que a convergência dos meios, no sentido da integração de plataformas e de conteúdos, foi evidente (Coleman *et al.*, 2009: 13). Verificaram ainda que a falta de confiança nas notícias era referida porque os jornalistas muitas vezes partiam do pressuposto de que as audiências sabiam do que eles falavam e também porque estavam afastados daquilo que eram as vidas quotidianas dos cidadãos.

como um elemento bom da comunicação, tem de existir sempre, pelo menos num nível mínimo, para que os grupos, e os seus elementos, queiram participar. Mas, salienta, é também necessário um balanceamento entre a confiança e a desconfiança na democracia.

As outras três dimensões, mais da perspetiva dos estudos culturais, incluem a importância dos **espaços, identidades e práticas**, bases fortes na teoria cultural contemporânea.

Os *media* incluem-se na dimensão dos **espaços**, em termos físicos e virtuais, e contribuem na sua singularidade para o campo comunicativo; são os diferentes espaços que permitem que as pessoas se possam encontrar, falar e optar. A internet veio expandir as hipóteses de espaços de comunicação; as **identidades**, muito relacionadas com a confiança, são um forte elemento para as outras dimensões, referem-se à visão subjetiva das pessoas enquanto membros e participantes na democracia, agentes, e estão muito ligadas às práticas e emoções (Dahlgren, 2009a: 116). O significado de cidadania, muito longe de ser entendido como pertença a um país, tem que ver com o “ser um agente político capacitado” (2009a: 120), ter o sentimento de que se pode contribuir para algo e que só temos força em conjunto. Num segundo momento, a participação cívica é entendida como atividade coletiva, uma vez que é mais difícil empoderar alguém que está sozinho, sentimento de um *nós*, mobilizado contra *eles* (2009a: 121).

A identidade é um fator-chave para o entendimento da cidadania como agência cívica; a identidade, e o que somos, é construída através da ação, da práxis. “Para se conseguir atuar como cidadão, participar numa cidadania adquirida, é necessário que a pessoa se considere um cidadão” (Dahlgren, 2009a: 63). O *self* como projeto reflexivo aponta para que as identidades de pertença não sejam apenas produtos subjetivos dos indivíduos, pois também devem envolver um coletivo e a relação com mecanismos institucionais na sociedade (Dahlgren, 2009a: 64).

A agência cívica implica que os indivíduos se consigam ver como participantes, que vejam sentido no engajamento⁵ e que estejam motivados, por via da razão e/ou da emoção. A agência, ou seja, a capacidade para tomar decisões e atuar segundo uma identidade, está integrada e atua num circuito dinâmico e mais vasto das culturas cívicas

⁵ Tradução do inglês *engagement*. Optámos por esta fórmula e não, por exemplo, por envolvimento, porque é um termo mais dinâmico, que pressupõe uma ação de envolvimento continuado.

com relevância política (Dahlgren, 2009a: 102 e 103). Culturas estas que, segundo o investigador sueco, são padrões de comunicação, práticas e sentidos. A identidade é central no engajamento, implicando-se no sentido de partilha (Haste, 2004: 433).

Por fim, a dimensão das **práticas** é por nós encarada como uma espécie de etapa avançada no processo de participação e nos elementos das culturas cívicas; pode ter muitas realizações, umas mais elitistas do que outras. “Ao longo do tempo, as práticas tornam-se tradições e a experiência transforma-se em memória coletiva” (Dahlgren, 2009a: 118). A participação envolve um fazer, de alguma forma uma atividade que possa ser observável (Dahlgren, 2010: 2). Tirando partido do que foi dito, podemos começar a pensar em perguntas de pesquisa. *De que forma é que as práticas se refletem nos hábitos de consumo e de participação no jornalismo e na cultura cívica? Qual a relevância do habitus cívico e cultural e das possibilidades participatórias horizontais da internet, tanto em relação ao(s) jornalismo(s) como à participação e às culturas cívicas? De forma mais concreta e pensando na transformação dos media, a televisão é encarada como o meio mais democrático ao longo do estudo, apesar de terem aumentado os consumos de notícias online?*

Depois de apresentado o enquadramento inicial onde explanamos sobre o modelo de culturas cívicas, importante motor da investigação, iremos a partir daqui desenvolver alguns dos aspetos que foram já referenciados mas que naturalmente precisam de uma maior atenção e especificidade na descrição e na sua problematização. A definição estrita de participação política parece ser cada vez mais desinteressante (Brites, 2011a: 179) e a definição alargada é cada vez mais difícil de definir em termos das suas fronteiras. *Precisaremos de começar a inverter este processo? Ou seja, tentar juntar as duas propostas de forma a tornar uma mais atual e a outra mais centrada na ação sociopolítica cidadã?*

1.2. Participação política: necessidade de abrir horizontes?

Bennett e Entman apontam para duas linhas de investigação na comunicação política. Por um lado, os académicos centram-se nos processos individuais de resposta a mensagens persuasivas e, por outro, enfatizam processos segundo os quais as

mensagens e a informação política são construídas e distribuídas nesse mesmo sistema político, o que invalida as experiências subjetivas dos cidadãos (2001b: 471-472).

T. H. Marshall propôs, no início da década de 50 (1992/1950: 44), que a cidadania contribui para modificar os padrões de desigualdade social. Dividiu a cidadania em três grupos de direitos – civil, política e social –, que surgem precisamente por esta ordem de importância histórica (1992/1950: 17), e considera-a um espaço outorgado e de estatuto semelhante aos que são membros de pleno da comunidade (1992/1950: 18). Mais, T. H. Marshall considerava que estes três elementos deveriam coabitar para que se conseguisse uma cidadania plena. Esta visão tinha uma implicação difícil de superar, a cidadania conferiria aos elementos da comunidade o estatuto igual entre eles (Lister, Smith, Middleton & Cox, 2003: 251). Mas a participação é um processo e não apenas a aplicação isolada de atividades que implicam uma ação por parte dos cidadãos nas comunidades em que se inserem, sejam elas a nível local, nacional ou transnacional – apesar de o caso particular da participação juvenil poder ser, sobretudo, entendido a um micronível; implica a partilha de recursos, a negociação de oportunidades e de vontades em processos de decisão; é, também, encarada como um valor muito importante contra a abstenção. De uma forma genérica, a participação poderá ser entendida como integração social, ou seja, incluindo os que são por natureza excluídos, tanto por questões económicas e raciais, como, por exemplo, de acesso aos meios de comunicação. Todavia, este é um conceito difícil de delimitar, especialmente se pensarmos nas diversas oportunidades de participação com as quais nos deparamos hoje.

O pressuposto de que a Humanidade é livre e igual em direitos deixa de fora a noção efetiva de *desigualdades*. E houve muitas pontas soltas neste processo de interiorização histórica da conceção de cidadania. O espaço público onde se desenrolam as atividades de cidadania está, por isso, muito longe de ser o ideal e de ser composto por indivíduos que de uma forma linear discursam e deliberam.

Historicamente, as mulheres foram alvo de exclusão social e política, sendo impedidas social e legalmente de exercerem em pleno a sua condição de cidadãs. O movimento feminista, fortemente influenciado pela Revolução Francesa e pelas revoluções do século XVIII, foi reforçado no século XX, especialmente na década de 60, com as mulheres a tentarem pela luta cívica conquistar um estatuto de igualdade.

Nos casos já apontados das mulheres e das crianças não estamos perante minorias, mas a cidadania é também enfraquecida pela falta de reconhecimento dos indivíduos e dos grupos em que se inserem algumas minorias, como as étnicas e as sexuais, que adquirem maior visibilidade através dos *media*. Outras minorias começam a revelar-se: os *desempregados*, os que não têm acesso ou que não sabem usar as tecnologias *Web*, ou seja, os *Web-excluídos*.

Segundo Isabel Menezes, investigadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), a cidadania remete para os seguintes elementos: a identidade e a pertença⁶, os direitos e deveres, a inclusão e a exclusão e a universalidade e homogeneização. Neste último caso coloca-se em confronto o tratamento por igual em situações em que os seus intervenientes são diferentes (Menezes, 2005b: 18). Acrescentamos, ainda, a componente de autoclassificação de cidadão de primeira e de segunda (Lister *et al.*, 2003: 242), na qual prevalece uma distinção entre os que têm acesso a meios de produção.

Verba, Schlozman e Brady, no incontornável *Voice and Equality*⁷, entendem participação política como a “atividade que tem o objetivo ou o efeito de influenciar as ações governamentais – quer diretamente, ao afetar a realização ou implementação das políticas públicas, quer indiretamente, ao influenciar a escolha das pessoas que fazem dessas mesmas políticas”; em relação a atividades *voluntárias*, os autores identificam uma “participação que não é obrigatória – ninguém é forçado a voluntariar-se – e que não é paga, eventualmente é financiada” (Verba, Schlozman & Brady, 2002/1995: 38 e 39).

A participação é a essência ou o centro da democracia, que se torna impraticável sem os atos livres de participação dos cidadãos nos processos de governação. “A participação política fornece os mecanismos através dos quais os cidadãos podem transmitir informação sobre os seus interesses, preferências e necessidades e gera pressão” (Verba *et al.*, 2002/1995: 1). Em sociedades democráticas, “a participação

⁶ Quando pensamos na pertença, temos presente a ideia de um “eu” transformado num “nós”. Fraser chama-nos à atenção para o facto de esse sentimento poder mascarar formas de controlo, especialmente se nos referirmos a formas de deliberação, em particular política (1990: 64). Por isso, determinados grupos minoritários têm dificuldade em ter voz e quando a detêm percebem que dificilmente é ouvida.

⁷ Baseados num inquérito telefónico realizado a 15 053 norte-americanos (e, entre estes, 2517 entrevistas pessoais) envolvidos em atividades de voluntariado.

política dá aos cidadãos a oportunidade de transmitirem ao governo as suas preocupações e preferências e de lhes colocarem alguma pressão para responderem” (Verba *et al.*, 2002/1995: 3).

O voto continua a ser o ato que mais possibilita a devolução de comunicação ao sistema político e, apesar das exceções, poderá ser o que em conjunto dos votantes mais traduz o que *poderão* ser devoluções políticas em conformidade. Mas, o que é que as pessoas fazem quando votam? Votar é um ato físico e as suas consequências diferem de país para país e de época para época. Votar não é o mesmo que eleger (Przeworski, 2009: 13), as eleições filtram a voz dos cidadãos. A participação em atos eleitorais não é algo totalmente voluntário, as regras do sufrágio regulam quem pode participar.

Em Portugal, um estudo da Universidade Católica⁸ (quase dois mil inquéritos a residentes no continente português com 15 ou mais anos) sobre os jovens e a política concluiu que é evidente a insatisfação dos portugueses em relação ao funcionamento da democracia, embora “entre os mais jovens (15-17 anos) e os jovens adultos (18-29 anos), essa insatisfação é algo menos pronunciada do que entre os mais velhos” (Magalhães & Sanz Moral, 2008: 2). Esta faixa etária caracteriza-se dos 15-17 anos e ainda por dar pouca importância à política (2008: 14).

Excluindo o voto, os portugueses tendem a ser céticos em relação à eficácia da participação política dita *convencional* ou *tradicional*, sobretudo indicada através dos partidos.

Os jovens seguem este padrão, mas com uma nuance importante: em geral – e mais uma vez excetuando o voto – tendem a ser menos céticos do que os mais velhos em relação à eficácia de todas as formas de participação política, convencionais ou não. Já no que diz respeito ao voto, a sua eficácia, do ponto de vista dos jovens, sofre a “concorrência” de outras formas de participação, especialmente a ligada ao associativismo e ao voluntariado (Magalhães & Sanz Moral, 2008: 2 e 3).

⁸ Estudo encomendado pelo Presidente da República, Cavaco Silva, à Universidade Católica e cujos resultados originaram um debate público. De recordar que a divulgação dos resultados desta investigação intitulada “Os Jovens e a Política” (Magalhães & Sanz Moral, 2008) teve uma grande repercussão mediática por ter indiciado baixos índices de satisfação dos portugueses relativamente ao funcionamento da democracia e também pelo facto de os mais jovens mostrarem poucos conhecimentos sobre política e o sistema político. No discurso do 34.º aniversário do 25 de Abril (2008), Cavaco Silva citou este estudo para alertar para a necessidade de haver uma aproximação entre estes dois polos. A Presidência criou em 2008 a iniciativa “O Roteiro para a Juventude”, com o objetivo de indicar “bons exemplos” de participação na sociedade (Temas: “Autonomia dos Jovens e Associativismo”, “Autonomia, Associativismo Juvenil: Arte e Cultura”, “A Iniciativa nos Jovens”, “Empreendedorismo Jovem no Espaço Rural” e “Empreendedorismo Jovem: Criatividade e Inovação”).

Os resultados apontam para que o voto ainda seja visto como o meio mais eficaz de participação política (Magalhães & Sanz Moral, 2008: 27). Segundo Levine, o voto e a participação em associações, em partidos e em grupos estão correlacionados com o consumo de notícias, associado ao facto de que para votar é preciso conhecer (2007: 79)⁹.

Tendo em conta a participação política, as atitudes e os comportamentos, o estudo de Magalhães e Sanz Moral propõe uma justificação para o desfasamento entre o grau de envolvimento na política mostrado pelas atitudes e o grau de informação política dos jovens: Poderá ter que ver, em parte, com um menor interesse pela política “convencional” – eleitoral, partidária e institucional – que tende a dominar a informação veiculada pelos órgãos de comunicação social” (2008: 27).

Os autores identificam como formas de participação convencionais: votar, colaborar com um partido político e contactar políticos; e não convencionais: colaborar com organizações ou associações voluntárias, chamar a atenção dos meios de comunicação, participar em manifestações, participar em atividades ilegais de protesto.

Ainda Verba, Schlozman e Brady excluem da definição estrita de participação política atividades como “seguir acontecimentos através das notícias ou seguir programas televisivos dedicados a temas públicos. Também se excluem comunicações – discussões políticas entre amigos, cartas dos leitores, participações em programas de rádio – nas quais a audiência alvo não é o público oficial” (2002/1995: 39 e 40).

Em *Voice and Equality* também são mostrados vários tipos de atividades políticas no sistema de participação, algumas delas coincidentes com as anteriores: votar, trabalhar em campanhas e contactos com pessoas do governo e, ainda, protestos, trabalho informal na comunidade, afiliação com organizações políticas e contribuição financeira para uma causa política. Além disso, os autores também identificam contribuições financeiras para campanhas, embora esta seja uma ação especialmente ligada à realidade norte-americana ou brasileira, por exemplo (Verba *et al.*, 2002/1995: 2).

Isabel Menezes (2007: 51) sumariza os elementos de participação dizendo que esta pode ser encarada nos seus requisitos mínimos, associados ao voto, expressar-se,

⁹ Este tema polémico ocorreu de forma natural na pesquisa, tanto nas entrevistas como nos grupos de foco. Iremos voltar ao assunto nos *capítulos 6 e 7*.

pagar os impostos e aceitar/deixar que os políticos decidam a política, ilibando-se os cidadãos desse papel. Nesta opção, a democracia pode ficar mais fraca. Pelo contrário, a participação pode ser entendida num outro patamar, através do estabelecimento de espaços de responsabilidade cívica, por via do diálogo. Nós acrescentaríamos aqui um elemento importante que tem que ver com o facto de o diálogo poder (ou não) conduzir a um consenso ou ação clara sem que isso signifique um grau mínimo. Os *media*, acrescenta Isabel Menezes, são espaços de privatização da vida pública, mas também contributos importantes para o fomento do debate público. As propostas da cidadania convencional e da cidadania não convencional não se excluem uma à outra.

Ekman e Amnå (2009), preocupados com a participação latente e manifesta, decorrente de uma circunscrição estreita da noção de participação política e alargada de participação cívica, propõem uma tipologia. A participação política manifesta centra-se nas ações que direta ou indiretamente pretendem influenciar as decisões governamentais. Porém, para exercerem essa influência os cidadãos não precisam exclusivamente de usar os meios tradicionais (como o parlamento, partidos, sindicatos), podem também recorrer a atividades extraparlamentares designadas de não convencionais, como petições, manifestações, greves (2009: 11). Dentro destas formas podem ser entendidas como legais ou ilegais. Entre as legais, constam as ONG que suportam causas, partidos/movimentos que preferem ficar fora do parlamento, escuteiros (2009: 12). Já em relação à participação cívica (formas latentes de comportamento político) consideram, contudo, que não são incluídas na participação política, apesar de poderem preceder ações políticas (2009: 15).

Aproveitamos estas últimas indicações de Isabel Menezes e de Ekman e Amnå para reforçar o que entendemos por participação convencional e não convencional, no contexto português, defendendo a necessidade de potenciar ambas, de forma a serem mais eficazes. Talvez seja mais consensual definir a participação convencional com ações como votar, fazer parte de uma organização política, participar em ações de partidos, associar as decisões de uma comunidade ou de um país aos políticos. Já a participação não convencional pode ser entendida por ações como participar em organizações ou associações voluntárias, em blogues ou outras páginas online, em manifestações, em atividades ilegais de protesto, ajudar a comunidade, manifestações artísticas.

A emoção e a razão não são necessariamente antagônicas ou excludentes uma da outra, convivem. Mas é inequívoco que o engajamento na política pressupõe uma certa dose de paixão. Há emoção sem razão mas não há razão sem emoção. Se pensarmos nos obstáculos “que existem para a conquista de uma cidadania, dadas as barreiras que se apresentam antes de um indivíduo entrar numa discussão política ou ter uma ação política, seríamos inconsequentes se negássemos o papel indispensável do lado afetivo do engajamento” (Dahlgren, 2009a: 83 e 84). A participação política tem muito que ver com os motivos afetivos, os ativistas gostam das reuniões, dos discursos, das companhas, divertem-se (Coleman, 2004).

Chantal Mouffe considera que a eliminação das emoções da esfera política e a argumentação da razão, moderação e consenso revelam falta de compreensão da dinâmica política, pois a política tem sempre uma dimensão de partidarismo que permite a escolha identitária (Mouffe, 2005a: 29). Da mesma forma, pensar as emoções no jornalismo questiona a retórica da subjetividade pura e dura, ou seja, a confiança nas notícias poderá estar ligada, mais do que à confiança, à posição política de cada um (Zoonen, Muller, Alinejad, Dekker, Duits, Vis & Wittenberg, 2007: 333).

Acrescentamos, ainda, que as necessidades de falar, debater e expressar opinião estão intimamente ligadas com as emoções da expressão. Aqui, temos de ter em conta duas dimensões fundamentais, por um lado, a discussão horizontal, seja mediada ou face a face, representações da sua importância e eficácia, por outro, a comunicação entre cidadãos e políticos. Coleman chama a atenção para o défice associado ao facto de que as pessoas falam entre elas, mas depois não falam com os políticos, surgindo aqui um défice na conversação. Paralelamente, as pessoas podem conversar sobre política sem terem essa consciência, uma vez que para muitos a palavra política é opaca (Coleman, 2004). *Este é um dado que deverá ser desconstruído, na medida em que poderá potenciar a participação e a consciência cívica da sua efetividade. Participar sem grande consciência do facto pode constituir um fator de desempoderamento.*

O indivíduo constrói com os outros e no diálogo com os outros a sua própria identidade individual e de grupo, na estruturação da cidadania e da integração. Variáveis como a nacionalidade, o sentido de comunidade e a identidade religiosa e ética definem até que ponto o indivíduo pertence ou não a um espaço, seja ele físico ou não. A identidade é definida pela opção: *eu acredito nisto ou naquilo* (Haste, 2004: 420).

A conversação sobre política ou cultura cívica pode surgir em ambientes diferentes e vir a constituir matéria de participação. O interesse é perceber em que circunstância a conversa do dia a dia pode transformar-se ou potenciar conversação cívica (Dahlgren, 2009a: 90). Claro que a conversação cívica está também muito relacionada com o carácter identitário que une ou desune os seus interlocutores. Estas conversas cívicas têm lugar num espaço muito vasto, que vai dos grupos específicos às nações. Apesar daquilo que poderão ser entendidos como os benefícios da conversação cívica, não deveremos sucumbir ao impulso de querer que seja deliberativa e normativa (Dahlgren, 2009a: 98). Devemos compreender que as conversas podem ter oscilações, serem mais do que o preto e o branco, e é ainda importante antecipar e perceber o potencial político das conversas e também antecipar as suas potencialidades (Dahlgren, 2009a: 100 e 101). Mesmo que as conversas tenham sempre um potencial cívico, isso não significa que vamos estudar todos os contextos (Dahlgren, 2006: 279).

Há claramente uma tensão entre expressar a opinião e ter uma voz política. Esta tensão é reforçada com a possibilidade que a internet oferece para participar em fóruns, em blogues e em redes sociais. Quanto mais possibilidades há de visibilidade da voz, maiores são as expectativas de impacto (Dahlgren, 2010: 4).

Como se passa de uma participação latente para uma participação ativa, uma necessidade implícita, como já referimos, no quadro enunciado por Dahlgren? Se quisermos pensar nas práticas, temos de avançar e perceber melhor esta dimensão das mesmas.

Erik Amnå, investigador sueco, refere seis motivações que podem preceder atividades orientadas politicamente (Amnå, 2010: 196-198):

– Obrigação (ideia de dever fazer, “as pessoas devem fazê-lo, devem votar”). O engajamento cívico é um meio de manutenção de respeito-próprio, evitar a vergonha. A questão perturbante é que se entende a participação como uma obrigação mais do que um direito. O voto é por vezes entendido com um grau mínimo, que mantém a consciência limpa e resguardada do controlo social;

– Importância (ideia de que o fazer é importante/relevante no momento, o “tenho de fazer”, num certo sentido de obrigação). Pode ser motivado por uma revolta em relação a um assunto, pressupõe uma orientação pessoal forte, é importante para o

sujeito. Quando não existe o fator determinante da importância, a participação pode estar comprometida¹⁰;

- Capacidade (o indivíduo reconhece, desde logo, a si mesmo a capacidade de fazer, “eu consigo”). Para que uma pessoa participe, refere o autor, é preciso mais do que um imperativo moral ou uma situação específica, tem também que ver com confiança. Confiar em si próprio e no valor da sua ação para o exterior, ser ouvido;

- Demanda/Exigência (o indivíduo sente que é necessário, “eu sou necessário”). O indivíduo sente que tem um papel no seio do grupo;

- Eficácia (vale a pena porque “isto resulta”). Não basta compreender o problema, é preciso perceber que se dá a solução eficaz;

- Sentido (“dá um certo retorno”). A ideia de que participar pode significar um benefício pessoal é também anotada. Se pensarmos que o envolvimento pode significar sacrifícios pessoais, esta motivação é relevante.

Fomos dando algumas indicações, ainda que por vezes dispersas, sobre preditores de participação, como são exemplo estas seis motivações. Destacáramos a eficácia como preditor relevante. Haste (2004: 424) sugere que se avance da esfera educacional associada à mera aquisição de conhecimentos para uma esfera da eficácia como impulsionadores da cidadania ativa. Este modelo ativo pressupõe agência, procura de conhecimento, narrativa e interpretação e engajamento pró-ativo. A autora considera que agência e eficácia são fatores preponderantes (2004: 426). “Para perceber a eficácia e agência, e perceber como se relacionam com identidade, temos de perceber condições para engajamento e antecedentes de participação. O que faz com que a pessoa se envolva? Que tipo de experiências facilitam o compromisso?” (2004: 430). A identidade torna-se, por esta via, central para que haja envolvimento, tem de haver um certo sentido de que se é proprietário do assunto em causa (2004: 433). Este sentido implica a ação no singular e/ou em coletivo (Bandura, 1999; Haste, 2004). Acrescentar ainda que Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro e Malafaia (2012: 10-13)

¹⁰ Um dos pontos sensíveis na discussão relativamente aos impulsos de participação é a ideia associada ao bom cidadão, apesar de o conceito ser difícil de operacionalizar. A discussão relativa ao que é um bom cidadão assenta também na retórica do cidadão responsável. Segundo Helen Haste, pode significar dever e obrigação em consonância com o que é esperado socialmente, a ligação afetiva e a opção assente em julgamento moral. Neste caso pode significar agir contra ou em consonância com a lei (2004: 425).

fazem um resumo dos principais preditores de participação cívica juvenil. A idade, o género, o capital social e económico, o nível educacional, também os contextos familiares, de pares, escolares de *media*. Os preditores de participação (2012: 16) tendem a agrupar-se em fatores macrossociais (como a história democrática), sociais (exemplo da educação e família) e psicológicos (eficácia, motivações, emoções).

Outro facto que não pretendemos descurar é a análise da qualidade da participação, as implicações da livre escolha de participar. “Nem todas as formas de participação vão melhorar a democracia” (Dahlgren, 2010: 9). O professor sueco salienta que algum engajamento está associado a atividades positivas, mas não políticas; algumas formas de participação relacionam-se com atividades não democráticas (como formas de racismo); e existe ainda a participação forçada (por exemplo, em regimes não democráticos ou em países em que o voto é obrigatório, como Austrália, Bélgica ou Brasil). Além disso, adianta, será útil ponderar que a não participação, na realidade, pode ser vista como participação, pois este aparente alheamento poder ser um ato de engajamento, uma tomada de posição (Dahlgren, 2010: 9). Poderemos, por estes motivos, assinalar que a ideia de participação, e a sua utilidade inerente, é bastante complexa. Isabel Menezes salienta que nem toda a participação é positiva (2003b: 441).

Ainda em relação à avaliação da qualidade da participação, ou seja, aludindo à *qualidade desenvolvimental* da participação, Isabel Menezes (2011: 338-339) refere-se a quatro níveis de análise:

- 1) “O envolvimento em atividades significativas que implicam implementar *projetos de ação em interação* com outras pessoas”;
- 2) A possibilidade de *analisar* e de *integrar* os *significados* da experiência;
- 3) “O confronto com *pontos de vista diversos* num contexto em que o pluralismo, a diferença e a discordância são suportados e validados”;
- 4) “A *duração* da experiência, reconhecendo a importância do tempo na tarefa”.

Em síntese, deve ser avaliada a experiência de ação e os momentos de reflexão que proporciona (Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra & Menezes: 2012: 99).

Pedro Ferreira, investigador na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, no desenvolvimento do seu estudo de doutoramento verificou

que quando as pessoas consideram que são indivíduos muito envolvidos e ativos em diferentes tipos de ações e de grupos (além dos grupos religiosos, desportivos¹¹ ou até recreativos), em grupos mais políticos, ou pelo menos mais politizados, e têm acesso a experiências de ação e de reflexão, desenvolvem níveis de participação convencional mais elevados (Ferreira, 2006: 333). Os indivíduos mais ligados a associações ou grupos recreativos, culturais, desportivos ou religiosos revelam um pensamento mais relativista, que se expressa por uma dificuldade em tomar posição face à política e por uma desvalorização das diferenças ideológicas (Ferreira, 2006: 358). O investigador verificou ainda que a faixa etária onde se encontram as pessoas com baixa ou nenhuma experiência de participação é a dos 15-18¹² anos. Esta é precisamente a faixa etária que irá servir de base ao nosso estudo. *As desmotivações à participação, como a relação de poder jovem/adulto, devem ser elementos a ter em consideração no modelo motivacional?*

Retomando agora a nossa explanação acerca das práticas de participação, podemos afirmar que, igualmente preocupado com a qualidade da participação, Pedro Moura Ferreira salienta que a prática associativa contribui para uma afirmação da cidadania e que há dois aspetos importantes para medir a qualidade da participação, a frequência da prática e a sobreposição de diferentes práticas. “Se as associações são escolas de democracia, então o envolvimento associativo tem de se traduzir numa cultura cívica mais desenvolvida” (Ferreira, 2008: 115).

¹¹ Investigador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Pedro Moura Ferreira (2008: 111) corrobora a ideia de que a pertença a uma associação desportiva está sobretudo associada apenas à prática desportiva e os seus elementos autorrepresentam-se mais como um cliente do que como um associado ativo. O autor afirma ainda que as diferenças encontradas relativamente à participação são ecoadas nas atitudes. “As atitudes dos jovens não desportivamente associados parecem favorecer mais facilmente a afirmação da cidadania. Em relação aos seus congéneres desportistas, mostram-se mais abertos às responsabilidades e aos deveres coletivos, revelam sentimentos mais intensos de confiança nos outros e de autoconfiança, e manifestam um interesse político e uma identificação democrática mais acentuados” (Ferreira, 2008: 118).

¹² A juventude é uma construção social que pode obedecer a regras sociais, de documentos internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança (até 18 anos). Pierre Bourdieu crivou uma das frases que melhor condensam todas as indefinições que o conceito juventude acarreta: “A ‘juventude’ é apenas uma palavra” (No original “la jeunesse n’est qu’un mot”) (Bourdieu, 1980: 143). O autor refere-se a este grupo social dizendo que não existe, apontando para a existência de um universo de juventudes, “o mesmo é dizer de irresponsabilidade provisória: esses ‘jovens’ situam-se numa espécie de terra de ninguém, onde são adultos para umas coisas e crianças para outras” (Bourdieu, 1980: 145). Esta juventude, segundo Bourdieu, enfrenta um jogo de forças de gerações no qual muitas vezes os jovens e os mais velhos se digladiam na transmissão de poder e de privilégios fazendo também prolongar os limites das *juventudes* e das *velhices*.

Há uma necessidade de “reinvenção da política”, como propõe Beck¹³, de forma a ligar as atividades subpolíticas às visões contemporâneas de política e de cidadania. O autor recorda que a ciência política pensa a política em três dimensões: constituição de comunidades políticas institucionais, uso de programas políticos que dão forma às questões sociais e sustentação num processo conflitual pela partilha e disputa do poder. Não há espaço destacado para o indivíduo. Pelo contrário, na subpolítica, os indivíduos, externos ao espaço político, também disputam o poder e há a possibilidade de serem agentes coletivos, mas também individuais (1997: 103).

Como podemos ligar as formas não-institucionais de política às instituições políticas? Os jovens têm de renovar o seu sentido da eficácia política e os *media* noticiosos constituem ferramentas decisivas para criar inclusão entre os cidadãos e o Estado (Cushion, 2009: 141).

Chantal Mouffe (2005a: 119), por seu lado, advoga a via da confrontação que implica o *político*¹⁴. A autora considera que o esbatimento da direita e da esquerda, em vez de facilitar o entendimento, tem facilitado a criação de movimentos de extrema-direita. A autora, que critica a ilusão do consenso, propõe “uma redefinição dos princípios fundamentais da democracia de modo a abrir espaço para o conflito, a paixão e o político” (Mouffe, 2005b: 11). O conceito do político é apropriado de forma crítica e incluído num modelo “agonístico da democracia” (Mouffe, 2005a: 11). *Numa sociedade aparentemente desprovida de ideologias e esbatida de ideologias partidárias diferenciadas, será que as ideologias e apetências para o antagonismo prenunciam atitudes e práticas?*

Mouffe sugere um modelo denominado “pluralismo agonístico”, no qual faz a distinção entre “política” e “o político” (Mouffe, 2005a: 8). A autora entende o político

¹³ Beck refere-se à subjetividade política, dentro e fora das instituições. Por isso, diz que os grupos de cidadãos com iniciativa tomaram o poder político. Aquilo a que Beck apelida de subpolítica não é muito diverso daquilo que outros autores tentam definir, por exemplo, pensando nas políticas do quotidiano, mas mais centrado na ideia emancipatória de grupos que se constituem a partir do nada, embora revelando capacidade de participação e intervenção. Beck fala dos indivíduos contra o sistema e de uma sociedade sem consenso como elementos de contrapoder (1997: 100) e sublinha que a “individualização da política” não significa falta de envolvimento (1997: 102). Janelle Ward (2010: 47) também salienta que a democracia é cada vez menos acerca de partidos políticos, voto ou conhecimento político tradicional, mas isso não significa que estes mesmos elementos não continuem a ter o seu papel e a ser importantes. A relação consumidor-cidadão insere-se num novo contexto de participação, renovado, mas nesse mesmo contexto é benéfico encontrar uma ligação e uma forma de trabalho com a tradição política mais estreita.

¹⁴ *Political*, no original.

como a “dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais” (Mouffe, 2005b: 20). Já a política será “o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do ‘político’” (2005a: 20). A autora salienta que a política democrática não é dissociada do reconhecimento da dimensão do político e de aceitar que a política é a “domesticação” do que é hostil, acabando por se contribuir para uma contenção do antagonismo (2005a: 20), apesar de os procedimentos nunca serem neutros.

A superação da oposição nós-eles é impossível, o desafio é tornar esta dicotomia compatível com a democracia. “Vislumbrado a partir da ótica do ‘pluralismo agonístico’, o propósito da política democrática é construir o ‘eles’ de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas” (Mouffe, 2005b: 20), sem que o direito de defender essas ideias seja colocado em causa. O antagonismo é para Mouffe a luta entre inimigos e o agonismo a luta entre adversários. A própria autora explicita que não se insere no grupo de teóricos que associam a política a um espaço de deliberação e de liberdade, mas sim ao grupo que encara o político como espaço de poder, conflito e antagonismo. A cidadania pressupõe relações sociais que podem ser estabelecidas em quadros de política restrita ou também nas relações sociais com implicações cívico-políticas, baseadas em relações de poder, de conversação e de conhecimento. Onde há poder e conhecimento, há resistência, como, aliás, argumenta Foucault (2006/1977: 232).

1.3. Participação cívica: que consciência da participação cívica mediada?

De certa forma, até agora fomos dando contributos para este subcapítulo, pelo que não iremos aprofundá-lo tanto quanto o anterior. De qualquer modo, é importante aqui explicitar que num mundo fortemente mediatizado, como aquele em que vivemos, as experiências de participação podem tornar-se elas mesmas mais fluídas e menos consistentes, sob o ponto de vista da eficácia. O que pretendemos aqui é relativizar discursos de excessiva vitalidade e eficácia da participação mediatizada, isto, naturalmente, sem lhes retirar importância. A participação pode tornar-se por esta via

mais global e até mais democrática. Mas não pode ser endeusada e amarrada à contradição inerente a discursos sobre como *tudo é participação* e, em simultâneo, sobre a *falta de participação dos jovens*. Procuraremos o equilíbrio possível nesta análise tão difícil.

A participação cívica, de um modo genérico, significa uma forma de identidade de comprometimento que se centra no vasto terreno social, está muito para além da definição restrita política (Dahlgren, 1998: 92) e acaba por ser na atualidade essencialmente mediada. Não só é através dos *media* que os cidadãos absorvem uma parte importante das suas identidades, perceções de direitos e de deveres, como também é através dos *media* que adquirem ferramentas de participação além dos seus espaços familiares, entre pares ou para lá das suas comunidades mais imediatas. A televisão, apesar de ter sido identificada como um meio que levanta muitos problemas em termos de validação da democracia¹⁵, pode contribuir para comprometer (Dahlgren, 1998: 93), em especial se pensarmos que é ainda é o *media* que chega a mais pessoas.

Martín-Barbero, no prefácio à 5.^a edição de *De los medios a las mediaciones*, identifica que os discursos e a ação política em si mesma constituem-se também com a discursividade mediática. “Essa mediação é *socialmente produtiva*, e o que ela produz é precisamente a densificação das dimensões rituais e teatrais da política” (2003/1987: XIV). Assim, “pensar a política a partir da comunicação significa colocar em primeiro plano os ingredientes simbólicos e imaginários presentes nos processos de formação do poder” (2003/1987: XV). A mediação de rituais remete-nos para os processos simbólicos da comunicação, elencados na memória, nos ritmos e nas formas e nos cenários de interação e de repetição. Os “rituais constituem *gramáticas da ação* – do olhar, do escutar, da leitura – que regulam a interação entre os espaços e tempos da vida

¹⁵ Neil Postman dava conta em 1985 da sua visão negativista sobre as implicações perniciosas da tecnologia, de forma central a televisiva e também um pouco os computadores, nas vidas das crianças e dos jovens, com ideia de que quanto maior for a tecnologia, maior é o preço a pagar por ela. O autor considerava que todo o conhecimento público sobre assuntos de política, notícias, educação religião, ciência e desportos era formatado pela televisão (2005: 78). O autor considerava que a televisão, por contraponto à cultura da tipografia, promovia a incoerência e a trivialidade e que significava apenas a voz do entretenimento, não conseguindo implicar a seriedade (2005: 80). Para o autor, a própria informação que devia ser séria acabava por ser comodificada, num sentido negativo, e comprometida por um mercado onde o divertimento era o fim.

Na mesma linha, Robert Putnam (2000: 235 e 245-246) e Milner (2002: 90-116) argumentam que o elevado consumo televisivo motiva a diminuição da participação social e cívica (sem esquecer a diminuição do consumo de jornais e o facto de as notícias se terem tornado individualizadas). O seu argumento tem sido criticado, apesar de culpar a televisão ser um argumento muito usado por quem quer de forma fácil atribuir culpas.

quotidiana e os espaços e tempos que moldam os *media*” (2003/1987: XX). Interessa, por isso, reconhecer que os *media* são elementos-chave nas relações de poder e de cultura, mas também que não são dominantes nessa ação (2003/1987: XXI).

Wahl-Jorgensen (2002:80), por seu lado, refere que o facto de os políticos se relacionarem com a cultura popular e estarem presentes em *talk-shows*, por exemplo, pode ajudar a ligar os cidadãos à democracia, mas por si só não é suficiente. Na sua amostra de mais de 80 entrevistados em Bristol, à boca das urnas, nas eleições britânicas de 2001, encontrou uma forte necessidade de que os políticos tivessem acesso às ideias do próprio eleitorado e também que o eleitorado compreendesse os políticos e as suas ideias.

Como já adiantámos, uma noção fundamental quando trabalhamos com o conceito de cidadania é a sua implicação com a vida quotidiana mediatizada. “Esta exposição aos *media* e às novas tecnologias deu aos jovens um poder de que outrora não desfrutavam. Enquanto para se ser produtor se necessita de aprendizagens específicas, para se ser consumidor basta ter-se preferências.” (Machado Pais, 2005: 63)

Apesar de sabermos à partida que não poderemos encontrar uma definição cabal do que são os limites da política, nem essa é a nossa intenção, é fundamental problematizarmos o termo para melhor compreendermos as suas implicações. “Apesar de uma definição, inclusive, de política ter um valor muito importante, é perigosa se conduz à conclusão banal de que ‘tudo é político’” (Buckingham, 2006/2000: 34). Nesta mesma linha, Levine chama a atenção de que se tudo for considerado político, a população facilmente pode dizer que é ativa (2007: 3). Carpentier e Dahlgren alertam para que a identificação de todos os processos sociais como participatórios torna impossível a distinção entre diferentes práticas sociais e contextos, bem como diferentes tipos de relações de poder (2011: 9).

Levine considera que a definição em reformulação de engajamento cívico é alargada: pode incluir esforços para a promoção de políticas ou ideologias, tenham elas implicações de interesses pessoais ou não. A sociedade seria inerte se as pessoas não promovessem os seus próprios interesses (2007: 11), de qualquer modo essas ações têm de ter implicação nos assuntos públicos (2007: 13). David Buckingham (2006/2000) considera fundamental entender a ligação entre a micropolítica do dia a dia (em ações de polícia pessoal que podemos facilmente controlar) e a macropolítica (instituições e

ação coletiva) (2006/2000: 29). Carpentier (2011: 15) aponta para que o sentido do conceito de democracia se complexifica pela variação das manifestações democráticas, pela distinção entre democracia formal e informal e pela inerente distinção entre a política do sistema político e a dimensão do político ligado às dimensões sociais da política. Há uma gestão de força entre os modelos democráticos associados a uma dimensão minimalista e maximalista.

Machado Pais salienta que a sociologia da vida quotidiana enfrenta hoje um grande desafio: “Estabelecer uma ligação entre os grandes dispositivos sociais e os dispositivos microsociais que regulam ou informam a vida social” (Machado Pais, 1986: 17). *Que ligações se podem estabelecer entre as práticas do dia a dia, as notícias e a participação?* Há assuntos transversais em termos de idade, mas também há temas específicos que podem ser pontes interessantes de ligação entre a macropolítica e a micropolítica. Implicitamente, esta micropolítica está muito ligada a uma ideia de que as propostas de engajamento e do jornalismo estão, por vezes, desfasadas daquilo que são os intuitos e necessidades das audiências, em específico das suas necessidades quotidianas.

1.3.1. Os novos espaços públicos mediados

A normatividade da sociedade, as condições para a participação, a influência, mesmo entre os críticos, e a linguagem pensada para pensar o espaço público são elementos mais do que suficientes para manter o olhar sobre a sua obra. O conceito de esfera pública de Habermas apresenta-se na sua génese como um domínio da vida social no qual se pode formar a opinião pública e é um espaço de acesso garantido a todos os cidadãos (Habermas, 1974/1964: 49). As pessoas, juntas, tornam-se público. Há dois aspetos da proposta teórica de Habermas que são importantes pressupostos de partida, ainda que discutíveis. A ideia de que o espaço público se apresenta como uma esfera de mediação entre a sociedade e os cidadãos, por um lado, e o Estado, por outro (Habermas, 1974/1964: 50). E, ainda, a identificação da esfera pública burguesa como um grupo de indivíduos que se tornam uma identidade pública na expressão das suas opiniões em contraposição com a autoridade pública (Habermas, 1974/1964: 52). Há,

depois, especificidades inerentes a esta proposta que são, do nosso ponto de vista, criticáveis¹⁶.

Admitindo que o conceito do espaço público de Habermas é muito importante pela reflexão que proporciona, também é verdade que se tem afastado daquilo que é a realidade das movimentações no seu seio. A sua utilidade esbarra com a passagem da teoria à prática das relações sociais e mediadas (Dahlgren, 2005/1991: 8).

Lance Bennett e Robert Entman (2001a: 2) colocam a definição da esfera pública e a sua relevância política na arena informal nos cafés, na internet, na formação de opinião nas revistas e nas televisões, em espaços nos quais os cidadãos falam de questões sociais e podem julgar decisões políticas.

Coleman e Ross (2010: 29 e 30) chamam a atenção para três concepções da esfera pública: uma primeira, com uma ideia homogênea do público que está, como já apontamos, relacionada com a esfera pública habermasiana; uma segunda, no início do século XX, com os sistemas de difusão de massa, em que o público é visto como algo a ser moldado; por último, uma esfera pública em que há uma concepção democrática de ouvir as vozes do público, encorajando uma cidadania ativa. Relativamente a esta última, propõe-se uma audiência ativa, ou melhor dizendo, audiências. A emergência de novos *media* potenciou este modelo participatório. Coleman e Ross (2010: 4) consideram que o público mediado pode reforçar a sua presença e poder na sociedade por quatro vias: através de chamadas de atenção, de formas de produção de sentido, de criação de opinião pública e de culto da eficácia cívica. Os autores determinam que o “público não tem essência ontológica anterior à representação mediada” (2010: 29).

Se a crise do jornalismo é encarada como um potencial fator de desempoderamento da democracia e dos cidadãos, também é preciso não esquecer que aos cidadãos também assiste a possibilidade de serem agentes das suas escolhas, vontades e ações (Dahlgren, 2009b: 149). Isto, por que uma das funções do jornalismo tradicional é a de servir de ferramenta para que os cidadãos possam intervir de alguma

¹⁶ Nancy Fraser criticou quatro pontos essenciais na proposta de esfera pública habermasiana que nos parecem de relevância essencial. Fraser (1990: 63) discorda da ideia de que o discurso da esfera pública se deve restringir aos espaços de deliberação sobre o bem comum e, por último, discorda da ideia da separação entre a sociedade civil e o Estado.

forma na sociedade (Dahlgren, 2009b: 150), contribuindo assim para uma conexão pública mediada.

O papel fundamental do jornalismo numa democracia é ligar os cidadãos à vida política. Se os cidadãos estiverem pelo menos atentos aos *media* – se eles estiverem “conectados” – esta é uma importante pré-condição para o engajamento. Porém, se os cidadãos verificarem que existe uma possibilidade muito ténue de participarem, se tiverem uma possibilidade reduzida de se verem como cidadãos engajados, então, os problemas para o jornalismo – e para a democracia – são muito profundos (Dahlgren, 2009b: 150).

Isto acaba por refletir o desafio recorrente e problemático do jornalismo de contribuir para o desenvolvimento da democracia.

1.4. Participação dos jovens: contextos de abertura à política

Até aqui centramo-nos na análise da participação no contexto das culturas cívicas, da participação convencional e não convencional, e na discussão em que estes conceitos se têm envolvido nos últimos anos. A partir daqui iremos centrar-nos essencialmente no contexto da participação juvenil.

Ao longo de quase duas décadas tem havido uma maior consciência de que os jovens devem fazer parte do processo de decisão, ideia promovida através do incremento dos direitos, da sociedade de consumo e da perceção de que podem ter um papel ativo na formação das suas vidas (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair, 2003: 18).

Porém, as diferenças entre a retórica e a realidade da participação são muitas vezes evidentes. Ainda não é muito claro o que está a mudar no envolvimento dos jovens nos processos de participação; quem determina a agenda da participação? Parecem ser os adultos. Mas não deveria ser sempre assim, até para se dar prosseguimento à Convenção dos Direitos da Criança¹⁷ (1989) (Badham, 2004: 146). A

¹⁷ “Artigo 12

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

[...]

convenção possibilita direitos de participação que depois não são traduzidos na arena política, como a possibilidade de associação política (Hamelink, 2008: 509).

Os jovens devem ser vistos como ativos na construção e na determinação das suas vidas (Prout, 2008: 30). Malcolm Hill, John Davis, Alan Prout e Kay Tisdall alertam que quando os jovens são encorajados a participar, os contextos são normalmente dominados pelos adultos. O processo de consulta dos jovens é importante, mas é preciso também não esquecer os ganhos necessários para que o processo de desilusão com os resultados não seja maior do que o ganho da participação, tendo em atenção as dificuldades da relação consulta/participação efetiva (Hill, Davis, Prout & Tisdall, 2004: 83). É preciso esbater as diferenças entre os discursos e a promoção das práticas. “Formas de participação e de cidadania podem estar a criar a ilusão de uma voz” (Barber, 2009: 26), mais vezes encontrada nos discursos oficiais, designadamente europeus, e menos vezes identificada na sociedade civil.

É, deste modo, evidente que “os adultos não devem estar sempre na liderança da agenda” (Badham, 2004: 147). Existe alguma tensão entre as ideias que promovem a participação e a cidadania juvenis como uma forma de identificação dos jovens enquanto utilizadores (*consumidores participativos*) de serviços e os que procuram encorajar uma relação menos condicionada. “A proposição de que a participação juvenil é fundamentalmente democrática é provavelmente imperfeita se pensarmos que muitos dos exemplos de empoderamento são dominados pelos adultos e em muitos casos geridos por fases” (Barber, 2009: 38). Isto é crítico se quisermos pensar numa forma mais democrática de considerar a participação juvenil.

Além de pensarmos na participação enquanto atividade aglutinadora de valores comuns e enquanto trabalho em prol de uma comunidade com afinidades, podemos também considerar a participação como fonte primária de inclusão, apesar de esta ser

Artigo 13

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

2. O exercício deste direito só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias:

a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem;

b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

[...]

Artigo 15

1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica.”

uma vertente menos desenvolvida. Considerando a participação juntamente com a inclusão, se olharmos para os jovens de franjas sociais mais pobres esta atividade é associada aos elementos quotidianos que eles não podem ter (Hill *et al.*, 2004: 81). Entre essas falhas encontram-se o que eles não conseguem ter no dia a dia, como partilhar atividades com os amigos, poder participar em visitas de estudo ou ter determinado estilo. Recordamos que “as esperanças subjetivas nem sempre acompanham as realidades objetivas. *Por isto mesmo, os excluídos traduzem o défice da cidadania*” (Brites, 2011a: 178).

São diversos os fatores que potenciam a participação em contexto político e também parece ser certo que a preponderância desses fatores vai oscilando consoante a sociedade também evolui. Há algumas décadas, o contexto de trabalho parecia ter alguma relevância na potenciação da participação. Almond e Verba (1989/1963: 301)¹⁸ reconheceram ligações importantes entre a participação em contexto de trabalho e a participação política, embora sem serem capazes de substituir o papel da família e o da escola neste processo.

É preciso não esquecer que é na oscilação entre os contextos escola e família que se desenrolam as relações de amizade entre pares, que também poderão ser influências benéficas neste processo. Um elemento mais recente e que nos últimos tempos tem sido alvo de um vasto debate é o ambiente mediático. Em profunda evolução e revolução, o jornalismo de hoje, por exemplo, está muito distante do jornalismo de há meia dúzia de anos, o que poderá ser fator importante de influência. Em relação a estudos mais clássicos, o ambiente mediático torna-se um novo potenciador. *Como é que este ambiente se imiscui nas relações de participação juvenil?*

E então, como podem os jovens desenvolver papéis de agência sobre eles mesmos? Como é que as escolhas dos amigos, dos *media* e atividades alteram as visões que têm deles mesmos? As conversas políticas em casa são iniciadas pelos jovens ou pelos pais? (Amnå, Ekström, Kerr & Stattin, 2009: 34 e 35).

Muitos estudos têm a tendência de colocar os *media* no centro da investigação, quando esta tem mais relevância se colocada em contextos sociais (Dahlgren, 2000c:

¹⁸ Esta pesquisa incontornável nos estudos de participação já tem várias décadas, foi feita em 1959 e 1960 a partir de cerca de 5 mil entrevistas a adultos em cinco países: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Itália e México.

120). Em vez de queremos uma análise apenas mediacêntrica, pretendemos saber como é feita a mediação das identidades, da cidadania, das relações entre pares e familiares e dos poderes, dando especial ênfase às notícias enquanto fatores de mediação.

A educação é entendida como um dos mais importantes meios de preparação dos estudantes para o seu envolvimento numa sociedade democrática. A educação informal é decisiva na medida em que pode possibilitar a participação dos estudantes na planificação, implementação e avaliação de atividades, mas também envolver a organização de momentos de discussão (Tholander, 2007: 450) em relação a tópicos que podem ser polémicos mas que possibilitam a argumentação e ligação a conceitos e valores básicos da democracia. Quando nos referimos a esta educação informal, consideramos também aqui as relações entre pares, sendo que, além de outros quotidianos, o espaço escola, em especial entre os jovens mais novos, é um local primordial de convívio entre colegas. A literacia mediática conduz a uma educação para a cidadania e para a democracia. Neste sentido, *poderemos falar da necessidade de uma literacia para as notícias e para a cidadania?* Este é um tema que iremos aprofundar mais à frente.

Cristina Azevedo, durante a investigação (longitudinal) de doutoramento, concluía que “o nível de conhecimentos políticos e competências de literacia política dos jovens é influenciado pelo *género*, a *idade*, o *nível educacional do pai e da mãe* e pelo *estatuto socioeconómico*” (2009: 317). A autora verificou que jovens oriundos de famílias com estatutos socioeconómicos mais elevados revelaram uma tendência para terem níveis mais elevados de confiança nas instituições políticas e níveis mais baixos de confiança nas instituições sociais. Verificou ainda que um clima familiar favorável tem influência “nos conhecimentos políticos, na confiança nas instituições sociais e políticas e no interesse político e o *clima de sala de aula aberto* tem efeito significativo nos conhecimentos políticos, nas atitudes de tolerância política, na confiança nas instituições sociais e políticas, na confiança interpessoal e ainda no interesse político, eficácia política coletiva e atividade política futura” (2009: 317). É nos alunos que têm um clima de sala de aula abeto que Cristina Azevedo encontrou maiores níveis de participação. Há uma variação bastante positiva entre um maior grau de instrução e os graus de participação. “Os jovens mais instruídos são mais ativos, têm mais consciência cívica e fazem mais uso dos direitos de cidadania. Da mesma forma, os países com

tradições cívicas mais desenvolvidas apresentam invariavelmente níveis elevados de escolaridade” (Ferreira & Silva, 2005: 146). É preciso não esquecer que vivemos muitos anos em ditadura e que isso ainda se reflete na nossa cultura cívica (Menezes, 2011: 336; Villaverde Cabral, 2000: 102; Cruz, 1995: 229-303). Manuel Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira e Tiago Dias Ferreira (2011), reportando-se aos reflexos mediáticos da ditadura e suas consequências, inclusive para a educação para os *media*, recordam que os estes quase não tiveram voz livre e foram “amplificadores de uma mundivisão monolítica” (2011: 69).

A escola será fundamentalmente um meio de influência “indireta” (McDevitt & Kiouisis, 2007: 1215). Ou seja, é na escola que os jovens aprendem as matérias, mas também interagem nas atividades de recreio e nas extracurriculares. A escola pode conseguir, sem ser apenas no espaço aula, chamar os seus alunos à atividade cívica, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos. Com efeito, no caso português, no pós-25 de Abril a escola passou a ser um espaço de democratização. À semelhança do que aconteceu ao resto da sociedade, passou a evidenciar-se “a escola para todos”. A heterogeneidade da população escolar tem sido alvo de “novas áreas curriculares não disciplinares recentemente introduzidas” (Melo, 2007: 72). A educação para a cidadania, a educação para a paz e, entre outras, a educação multicultural, constituem alguns desses novos focos de interesse, aos quais a escola tem também tentado dar uma resposta curricular, especialmente nas últimas décadas, mas que recentemente foi excluída do curriculum obrigatório (ver *capítulo 3*).

Segundo Almond e Verba (1989/1963: 288 e 289), pensando na participação na escola e nas competências cívicas, os mais participantes mais competências políticas subjetivas revelavam. O conceito de *cultura política* proposto por Almond e Verba dá grande importância ao processo de socialização (em espaços sociais distintos como a família, a escola e o trabalho) na definição do comportamento político. Nós acrescentamos neste contexto os espaços mediáticos, como apresentado no ponto anterior.

A escola tem uma tendência de optar por não se comprometer com diferentes ideologias, pelo que deixa muito do debate cívico de fora dos seus espaços curriculares. Para Isabel Menezes (1999: 180), a declaração de neutralidade por parte da escola é ela mesma uma diretriz ideológica. Os jovens, como já vimos, tendem a participar menos

em ações políticas formais (trabalhar em campanhas e votar) e mais em formas de ação ligadas às suas comunidades, além do facto de que, em contexto de escola, a enfatização política direta seria sempre controversa (Kahne & Sporte, 2008: 741). O que acontece nas salas de aula, porém, pode ter um forte impacto sobre os estudantes e a sua participação cívica. As experiências que se relacionam diretamente com a política e as atitudes cívicas estão relacionadas com os comprometimentos com a participação (Kahne & Sporte, 2008: 754). As atividades extracurriculares dos estudantes do secundário estão relacionadas com participação política e cívica posterior (Kahne & Sporte, 2008; Borden & Serido, 2009).

Menezes, Afonso, Gião e Amaro (2005), num estudo conduzido em 2000 com estudantes dos 8.º, 9.º e 11.º anos, no âmbito da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), verificaram que os alunos do 11.º ano consideraram positivo para a democracia a liberdade de expressão e de voto, a existência de organizações, o apoio à participação política das mulheres, a garantia de um rendimento mínimo, a participação pacífica, a existência de direitos sociais e políticos. Mas consideraram negativo para a democracia a influência de empresários mais ricos, a concentração de jornais, o favorecimento político, a influência entre poder político e judicial e a pouca diversidade de opinião na televisão (2005: 118). Estes mesmos alunos colocaram a escola no topo da confiança institucional. As notícias de televisão, rádio e jornais também ficaram bem representadas nos discursos destes jovens, mas os partidos políticos, as autarquias, o Governo e o Parlamento ocuparam as posições mais negativas (2005: 125). No contexto escolar mais específico, estes alunos, quando levados a pensar sobre a aprendizagem escolar de competências relevantes para o exercício da cidadania, responderam que o trabalho em grupo e compreender pessoas de contextos diferentes eram elementos desenvolvidos no contexto escolar, mas que ações como proteger o ambiente, resolver problemas em comunidade e refletirem sobre o que se passa noutros países, apesar de revelar índices positivos, já implicava um menor grau de aprendizagem (2005: 133). Relativamente ao contexto específico da sala de aula, as respostas dos alunos portugueses revelaram uma perceção abaixo da média internacional no que toca ao clima de sala de aula aberto à discussão, embora seja de destacar pela positiva que revelaram uma imagem favorável da sala de aula no que concerne à liberdade de expressão, ao respeito por parte dos professores e à possibilidade de discordarem (2005: 135).

As estruturas institucionais (escola, família e pares) formatam o quotidiano e permitem que “os jovens se tornem mais participativos no espaço público, quer ele seja online ou offline, isto apesar de as preconcepções relativas à participação cívica dos jovens (quando existe) permanecerem pouco claras” (Livingstone, 2007: 27).

No contexto familiar em particular, porém, surgem cada vez mais interrogações. Como é que as sensibilidades dos diferentes jovens, inclusive rapazes e raparigas com papéis familiares e escolares diversos, se refletem na esfera pública? Como é que os pais, também eles afastados do sentido político e ainda mais das novas tecnologias, podem contribuir para um maior comprometimento político dos filhos? Será que a geração que se tornou criança já com a internet é realmente uma geração transformada, que pensa de forma radicalmente nova e oposta aos seus pais? Será que o “*generation gap*” se faz sentir, em especial num campo como o da dieta noticiosa e da participação?

Os estudos das décadas de 80 e de 90 davam conta de que a televisão era o centro da atividade familiar (Morley, 1988: 31) e a sua utilização diz muito das relações de poder em ambiente de casa. Num estudo qualitativo feito com 18 famílias do Sul de Londres, Morley detetou importantes diferenças de género, sendo que iremos apenas destacar as que se relacionam com a opção noticiosa. Foram os homens que mais admitiram gostar de ver notícias, apesar de as mulheres dizerem que se interessam mais por notícias locais (Morley, 1988: 45).

Roger Silverstone (1994: 24) caracterizou o papel da televisão no lar. Identificando-a como um meio doméstico, que existe e é debatido e visto em casa por familiares e amigos, estrutura atividades domésticas e ainda fornece cultura e integração através da sua domesticação no lar, entendido como um conceito relacional. “A integração da televisão nas nossas rotinas diárias tem um significado emocional, de distúrbio e de conforto” (Silverstone, 1994: 3). Permite informar e desinformar, tem significado político e encerra em si mesma uma multiplicidade de textos e contextos.

Também Dafna Lemish (2007: 21-22) distingue diferentes tipos de famílias com base nos seus hábitos comunicativos¹⁹ e interativos: as orientações sociais e conceptuais pressupõem diferenças. As famílias com uma orientação social elevada incentivam as

¹⁹ “Conversar é uma das formas principais nas quais são produzidos e postos a circular sentidos a um micro nível; este nível de cultura é essencialmente oral, não literata, não baseada em texto” (Fiske, 1989: 190).

suas crianças a desenvolverem-se no ambiente familiar onde tudo é mais seguro, já as conceituais encorajam uma atmosfera de comunicação aberta, expressão livre de ideias e de participação em debates conceituais. Os pais aceitam e incentivam que os filhos expressem as suas ideias, mesmo que sejam diferenciadas das dos adultos? Encorajam o debate e a agência? A investigadora define como padrão que as crianças das primeiras famílias são tendencialmente mais cooperativas, disciplinadas e expressivas, enquanto as segundas são mais argumentativas, têm melhores resultados na escola e são mais envolvidas civicamente. Em termos de hábitos televisivos, as segundas usam a televisão mais para ver notícias, mas também desenvolvem outros hábitos que não apenas o de ver televisão. Quando pensamos as notícias e as conversas sobre notícias, é importante considerar estas implicações no contexto do quotidiano, em família, grupo de pares, escolas (Lemish, 2007; Bird, 2010).

Lemish salienta ainda que os tipos de conversas que se suscitam nos momentos televisivos são também eles indicadores do tipo de família e dos seus comportamentos. Há duas grandes categorias: as que se orientam para a informação e as que se orientam para os comportamentos. No primeiro caso, tem-se como base o facto de a televisão mostrar mundos novos que suscitam conversa e fomentam a procura de mais informações. A autora considera que conversas sobre temas sensíveis podem mais facilmente ocorrer a propósito das notícias. No segundo caso, a autora refere-se a situações em que o que se passa na televisão serve como exemplo a não seguir ou é enfatizada a diferença entre os valores daquela família e os valores que passam na televisão. Este grupo está muito associado a uma preocupação parental pelo risco (2007: 26-29). *As conversas conceituais de debate aberto de ideias (família e colegas) reforçam um capital emocional e potenciam cidadãos ativos?*

Isabel Menezes (2005a: 94), suportando-se na perspetiva desenvolvimental-ecológica²⁰ da juventude, destaca três elementos fundamentais: a identidade

²⁰ A ação e o pensamento têm de ser entendidos no contexto em que se inserem. O contexto inter-acionista suporta-se sobretudo na relação entre o sujeito e o meio. Bronfenbrenner é o expoente máximo da corrente da Psicologia Ecológica, tendo identificado quatro estruturas inter-relacionais: o microsistema (atividades em meios mais específicos, como a escola), mesossistema (compreende as relações entre mais do que um meio, por exemplo escola e família), o exossistema (agrega um ou mais meios que não estão nas relações diretas com o indivíduo afetado, mas que o afetam, como seja o sistema político) e o macrossistema (tem que ver com diferentes culturas ou subculturas e compõe-se dos outros sistemas, os anteriores). Este modelo afasta-se da conceção que identifica os indivíduos nos seus contextos de classe, etnicidade, diferenças culturais e práticas de socialização (Bronfenbrenner, 1979: 258).

(relacionada nomeadamente com as definições de si próprio), a afiliação (onde se destacam as relações com os outros, mas em especial com os pais) e a participação social e cívica. Em relação a este último aspeto, a autora aponta para o facto de os estilos educativos parentais e as relações entre pais e filhos, na perspetiva do processo de individualização dos filhos, requererem uma dose equilibrada de conflito, que é percecionado de forma diferente pelos jovens e pelos adultos (por vezes, a maior dificuldade e ideia do fosso geracional está do lado dos adultos). Nesta relação, há sempre conflito e fosso geracional, mas a individualização pressupõe esse equilíbrio entre os pontos de afastamento e de junção (2005a: 104). A par das relações parentais, as afinidades entre pares constituem também um importante foco de emancipação, até porque estas relações tendem a ser mais igualitárias. Estes dois focos de sociabilidades revelam muito da qualidade social da vida dos jovens (2005a: 107).

As redes de sociabilidade são fundamentais na ligação à cidadania e ao pensar e sociabilizar as notícias. Pedro Magalhães, cientista político do Instituto de Ciências Sociais, destaca a necessidade de pensar as redes de sociabilização na altura das eleições, considerando que estas, em países pouco politizados e com pouco consumo de informação, são pretextos para reativar pelo menos temporariamente os níveis de politização das discussões do quotidiano, e ainda que “as discussões políticas informais podem, apesar de tudo, constituir a principal fonte de informação política para os eleitores” (2008: 480). Há também ocasiões especiais e que pela sua invulgaridade e dimensão reativam os níveis de participação (ver exemplos no *capítulo 3*). Thomas H. Sander e Robert D. Putnam, a 10 de setembro de 2005 publicaram no *Washington Post* um artigo intitulado *Sept. 11 as Civics Lesson*. Nesse texto chamavam a atenção para que quatro anos depois do 11 de setembro havia evidências de que os níveis de envolvimento nos assuntos públicos se tornaram mais elevados entre os jovens que eram adolescentes durante o atentado, por comparação com os irmãos mais velhos.

Síntese e questões

Este capítulo, como já avançámos, é central no argumento da tese que se centra no estudo sobre o lugar das notícias na construção da participação cívica. A análise da participação no contexto dos estudos de audiência é problemática, no sentido de ser complexa a definição de conceitos e de posições relativamente ao “tipo” de participação que poderá ser mais interessante na atualidade, e os discursos polarizam-se entre participação convencional e não convencional. Pretenderemos analisar pontes entre elas.

Vários elementos de grande importância analítica emergiram. A literatura define motivações à participação, mas julgamos ser necessário pensar igualmente nos obstáculos que vão surgindo na vida quotidiana.

A literatura apresentada sobre participação no caso português decorre sobretudo dos estudos da psicologia e da sociologia. E no caso da participação mediada tem sobretudo um eixo anglo-saxónico e também escandinavo, países onde já é tradicional pensar a participação cívica mediada. Será que esta literatura estrangeira se reflete na sociedade portuguesa?

Não pretendendo este estudo ser representativo de toda a realidade portuguesa, tem o propósito de contribuir para o debate da sociedade mediada. É possível que no caso português os dados nos revelem uma relativização da horizontalidade da participação mediada, apontando para a importância de fatores como o *habitus* cívico e do papel da família neste processo. Antevemos ainda que, além dos fatores sociais, haverá uma preponderância dos elementos individuais de construção de uma personalidade com mais apetência para participação.

Para averiguar

Que ligações se podem estabelecer entre as práticas do dia a dia, as notícias e a participação? Quais as ligações entre o convencional e não convencional?

Que perfis de consumo, produção de conteúdos e participação autorreportada podem ser identificados e como evoluem no tempo?

*Quais são as potencialidades criadas por *habitus* cívico, designadamente nos contextos familiar, escolar e de relação entre pares?*

A televisão é encarada como o meio mais democrático, apesar de terem aumentado os consumos de notícias online?

O reforço da utilização da internet como espaço de trabalho e de consumo de notícias influencia positivamente o reforço da participação ao longo do tempo?

Como pensar as experiências de qualidade?

Participar depende mais de fatores racionais ou emocionais?

Capítulo 2 | O jornalismo entre as suas tradições e as novas vontades dos cidadãos

“O âmbito da circulação de uma notícia, dentro de uma unidade ou sociedade política, determina o âmbito de participação dos seus membros, não na sua vida coletiva – que é o termo mais abrangente – mas nos seus atos políticos” (Park, 2009/1940: 43).

Depois de no *capítulo 1* termos refletido essencialmente sobre as culturas cívicas e a participação mediada, neste capítulo iremos avançar nas conceções do que pode ser identificado como notícia e de como estes conceitos culturais e sociais são espelhos das sociedades em que vivemos. A citação em cima indicada traduz de alguma forma esta ideia. Porém, para a compreendermos na totalidade, teremos de fazer uma atualização do conceito aos nossos dias e assinalar que a notícia é uma forma de produção mais alargada e que poderá ser encarada como um produto feito por não profissionais. Mais, os atos políticos podem ser bem mais alargados do que eram na primeira metade do século XX.

Além de uma reflexão inicial sobre o que é notícia, num segundo momento iremos aprofundar a ligação que já fomos tentando fazer atrás entre a democracia e as notícias no sentido da necessidade de criar espaços de potenciação dessa mesma ligação, como sejam projetos de literacia onde as notícias tenham espaço relevante.

E o que pensam os jovens sobre as notícias? São escassos os estudos que se centram nesta temática, mas mais escassos são os estudos qualitativos que têm também uma ligação específica à participação. Aqui poderemos pensar melhor no modo de considerar estas interligações.

Por fim, consubstanciaremos o argumento que já vínhamos a defender desde o capítulo anterior. Dar oportunidade aos jovens de participar nas decisões, e no jornalismo em particular, pode reforçar níveis de participação e de empoderamento, mesmo nas sociedades dos *jornalistas acidentais*.

2.1. Construção social da notícia

São muitas as propostas de definição do que é o jornalismo e as notícias. Mas continua a fazer sentido querer saber o que são as notícias, em especial em contexto de cultura juvenil? Apesar de as definições de notícias numa linha temporal terem alguns elementos comuns, todas elas são impregnadas de discursos das sociedades em que foram proferidas. São reflexos e refletem os modos de vida e as culturas dessas épocas, como tal são elementos de cultura.

Todos nós temos uma ideia do que é notícia, mas a sua definição é difícil de concretizar e evolui de acordo com a importância que as audiências e as capacidades e possibilidades de participação adquirem na sociedade e no quotidiano. Por isso mesmo, as notícias podem também ser entendidas nos espaços de quotidiano e nas suas ligações à vida dos cidadãos. Poderia haver vantagens numa ligação mais estreita entre o jornalismo e a participação dos cidadãos na sociedade e até no próprio jornalismo. Na realidade, mais do que a definição em si mesma, o que realmente importa é encará-la como um sinal dos tempos e um prisma da sociedade em que se encontra.

De seguida iremos, então, indicar algumas possíveis definições do que é notícia: Veremos que são um retrato da era em que foram enunciadas e ajudam-nos a compreender por que razão as notícias são difíceis de definir, embora estando ao mesmo tempo tão ligadas à sociedade em que se constituem. Estas são também definições e indicações de adultos, os jovens são deixados quase sempre de parte, apesar de também explorarmos essa vertente mais à frente no capítulo.

Na primeira metade do século XX, no Ocidente urbanizado e industrializado, as notícias eram uma forma de prestígio, pois fazer e consumir notícias era tido como prestigiante. Robert E. Park chegou a escrever que “um dos acontecimentos mais importantes da civilização americana foi o aparecimento dos jornalistas” (2009/1940: 50). Na década de 30 e, sobretudo, na de 40, os folhetins noticiosos eram importantes formas de conhecimento que chegavam a novas populações que não sabiam ler e tinham mais dificuldade em compreender a imprensa escrita. As redações, pela primeira vez na história do jornalismo, sofreram o impacto da implementação no jornalismo de um novo *media*. Os jornalistas no início do século XX tiveram de sair para a rua e procurar notícias e a rádio veio acelerar esse processo. Herbert Mead (*in* Ponte: 2004: 53) no final da década de 20 do século XX considerava que a função mais importante do

jornalismo era procurar notícias. *Quais os sentidos de relevância ou de irrelevância do jornalismo na atualidade?*

Robert E. Park já em 1940 identificava as notícias como forma de conhecimento; o mundo ocidental entrava na época da rádio, que ameaçava os jornais. Curioso é que já no início do século XX a sua percepção era de que a notícia existia sob a forma de “pequenas comunicações, independentes entre si [...] a primeira reação do recetor de uma notícia é contá-la a alguém. Isso dá motivo de conversa, fomenta comentários e, eventualmente, inicia a discussão” (2009/1940: 42). Como remata, é com base nas notícias que se forma a opinião pública, que o público reage ao meio envolvente, conversando. O público pode participar dos acontecimentos. As notícias encorajam o indivíduo a agir por si mesmo independentemente dos partidos (2009/1940: 43). Nesses idos anos 40, Park determinava a importância do jornalismo face a outras formas de conhecimento e terminava o artigo reconhecendo isso mesmo, ao considerar, como já indicámos, que um dos acontecimentos mais proeminentes da história norte-americana tinha sido o surgimento dos jornalistas. Muito mais recentemente, mas na mesma linha, Bird diz-nos que sabemos muito pouco sobre audiências de notícias (2011: 489), sobre o processo cultural da notícia, que emerge na interação do dia a dia: as pessoas podem querer ou não querer falar de notícias, mas independentemente disso as notícias produzem uma dimensão cultural nas suas vidas (Bird, 2011: 490-491). O processo social de convergência é fundamental.

Na década de 70, os estudos sobre a comunicação ganhavam espaço na academia e continuavam a ser sobretudo feitos por sociólogos, designadamente nos Estados Unidos. Em 1974, Molotch e Lester aludiam ao facto de que todos precisarem “de notícias. Na vida quotidiana, as notícias contam-nos aquilo a que nós assistimos” (1999/1974: 34); nós acrescentaríamos também aquilo a que outros assistem e relatam gerando conversa. Em 1978, Gaye Tuchman, no livro *Making News*, começa por definir notícia como a janela do mundo, que permite adquirir conhecimento sobre instituições, líderes, estilos de vida, pessoas, nações. Porém, este enquadramento pode ser problemático se pensarmos que a vista de uma janela depende de vários fatores, do ângulo, da claridade do vidro, se a janela estiver fechada ou aberta (1980/1978: 1). Assim, a notícia apresenta-se desde logo como uma construção social da realidade. A notícia é um método institucional que permite tornar a informação do conhecimento do público, pode ser aliada, consentânea, com as instituições e é feita e difundida por

profissionais que trabalham nas organizações noticiosas (1980/1978: 4). A investigadora norte-americana destacou que as notícias obedecem aos constrangimentos do espaço e do tempo, ao conhecimento e contacto privilegiado com as fontes, que apresentam factos. Esses factos são transmitidos numa narrativa jornalística formatada.

No decurso de entrevistas no espaço doméstico, em diferentes partes do mundo, durante o desenvolvimento do projeto *News of the World*²¹, Jensen (1998: 41 e 42) deparou-se com desencantos sobre o jornalismo (*e não em respostas diretas à pergunta o que é notícia?*) e indicadores do que são as notícias ou do que devem ser. As notícias contêm assuntos domésticos e estrangeiros; em ambos os casos devem ser assuntos atuais, a cobertura deve ser imparcial, ouvindo os dois lados, e devem cobrir assuntos que tenham consequências para o público com implicações no coletivo em questões sociais e políticas. Os jornais eram vistos como espaços capazes de completar a informação que não estava presente na internet. As notícias foram encaradas como uma fonte sobre o mundo. O seguir as notícias pode vir a estar na origem de tomadas de decisão muito além do que é a apreensão imediata das mesmas (1998: 58). *Serão estes elementos importantes ainda hoje?*

O sociólogo norte-americano Herbert Gans, à semelhança de Park, definia em 1979 a notícia como uma forma de conhecimento, reconhecia-a como útil, como espaço de visibilidade dos atores conhecidos em detrimento do cidadão desconhecido, salientava que os jornalistas tinham tentado manter sob a sua alçada a capacidade para fazer notícias e seccionar o que é notícia. Herbert Gans alertava para a possibilidade de as notícias serem demasiado importantes para serem deixadas apenas aos jornalistas (2004/1979: 322).

Muito associado a esta ideia das notícias como forma de conhecimento, Michael Schudson considera que podem ser entendidas como um conjunto de símbolos culturais, de pressuposições partilhadas. O autor explica que, neste sentido, encara as notícias como um estado complexo que conjuga diferentes realidades simbólicas, sejam elas os sistemas sociais, económicos, políticos ou culturais. Neste sentido, esses mesmos elementos culturais e simbólicos modificam-se ao longo do tempo (2002: 15). E será que o jornalismo pode ajudar a criar uma sociedade mais democrática? Schudson considera que sim, mas reconhecendo que esta é uma resposta ingénua, pois é preciso

²¹ O objetivo deste projeto era obter informação sobre as fontes noticiosas e a perceção dos assuntos mais importantes das notícias, na Bielorrússia, Dinamarca, Estados Unidos, Índia, Israel, Itália e México.

pensar no modo como isso pode ser feito e como é que os *media* noticiosos podem prosseguir melhor com essa missão (2002: 204-205).

Barbie Zelizer (2004: 13), em *Taking Journalism Seriously*, salienta, então, o que temos vindo a constatar até aqui: *definir jornalismo não é consensual*. E é mais fácil reconhecer a notícia do que defini-la, prossegue Zelizer. O jornalismo apresenta-se como emergente de “um conhecimento tácito e estratégias interpretativas que as pessoas partilham quando pensam no jornalismo como um fenómeno” (2004: 13). A autora refere que é implícito ao termo “notícia” distinguir entre o facto a ser reportado e a sua divulgação. A notícia não é mais do que a divulgação de um evento (2004: 24). Uma análise da cultura do jornalismo põe em perspetiva a ideia tradicional do mesmo e confronta-a com as pessoas que atuam como jornalistas, incluindo os blogues (2004: 178). Como já indicamos sucintamente no *capítulo 1*, nos primeiros anos dos estudos culturais a investigação sobre o jornalismo incidiu sobretudo nas particularidades do jornalismo popular, com especial incidência nos anos 80 e inícios de 90. É muito importante darmos agora atenção a esta relação entre jornalismo popular e de referência, especialmente porque é um dos confrontos que se colocam quando pensamos as notícias e os jovens.

Dahlgren entende que as estratégias dos *media* e do jornalismo popular não precisam de concorrer contra as propostas mais tradicionais (Dahlgren, 1998: 94) e que algumas formas de jornalismo popular têm as suas armadilhas (1998: 94). Num dos primeiros livros que coorganizou, datado de 1992, *Journalism and Popular Culture*, ainda antes da era da internet, Dahlgren avançava que neste contexto seria redutor reduzir o jornalismo apenas à cultura popular. No entanto, encontrava alguma relevância em fitar o jornalismo através dos olhos da cultura popular, o que poderia originar novas perspetivas de análise (Dahlgren, 2000a/1992: 4), assim como em pensar o jornalismo como uma área dentro de uma perspetiva mais vasta. Dahlgren considera o jornalismo uma área em contexto de outras e que a sua inclusão nos estudos culturais dificilmente poderá propor uma única voz ou conceito (Dahlgren, 2000a/1992: 4). A imprensa séria, por isso mesmo, é apenas um campo de estudo e de atuação dentro do campo jornalístico. O investigador sueco chama a atenção para a escassez de investigação sobre jornalismo na perspetiva dos estudos culturais, ou seja, sob a ótica do consumidor.

Dahlgren aponta que uma ligação possível entre jornalismo e cultura popular é o *storytelling*, ou seja, a capacidade do jornalismo de contar uma história, na forma semelhante ao modo como o cidadão comum conta as suas histórias no dia a dia, e não apenas fornecer uma informação (Dahlgren, 2000a/1992: 14). Neste âmbito, é de referenciar o trabalho desenvolvido por Justin Lewis, que também defende que o jornalismo deveria contar histórias de uma forma semelhante às conversas do cidadão no seu quotidiano para melhor captar o leitor. Claro que esta posição deita por terra a famosa pirâmide invertida e a forma de escrita dos jornalistas que dá a sensação de repetição, porque o modelo não deixa espaço para a criatividade. Isto porque deixa de fora indicativos que podem captar melhor a atenção das pessoas, porque mais facilmente podem referir-se às suas vidas, quer de forma simbólica quer afetiva (Dahlgren, 2000a/1992: 15).

Lewis (1991: 130-139) indica, então, que a notícia tem uma narrativa própria em termos de formato que em nada se assemelha à forma como contamos histórias na vida real, ou seja, com aproximação à narrativa utilizada noutras formas culturais. Com isto, o autor sugere também que a responsabilidade do desinteresse pelas notícias é de quem insiste em as conceber sempre no mesmo formato, muito relacionado com as notícias/acontecimento.

Mais recentemente, Dahlgren indicou que a popularização significa que o jornalismo pode estar acessível a maior número de pessoas, que se podem sentir incluídas nos sistemas (2009a, 2009a). Mas é preciso ter cuidado para que um jornalismo popular não se transforme em mera tabloidização, especialmente se nela desaparecer o sentido cívico da informação (Dahlgren, 2009b: 155). Na realidade, o jornalismo tem-se “tabloidizado” sem que isso signifique um aumento das suas audiências na quantidade e na qualidade. Será mesmo isso que os públicos reclamam ou, pelo contrário, um reduto de qualidade.

De qualquer modo, não nos interessa avaliar se o jornalismo de referência e o jornalismo popular estão cada vez mais entrosados, com as agendas a estreitarem-se. O nosso intuito, como já assinalámos, é encontrar espaços de potenciação das notícias e da participação, pois não há apenas uma receita, mas várias. Julgamos, ainda assim, que as formas populares de jornalismo, em determinados contextos, não devem ser desprezadas. Muitas vezes, são as únicas formas de chegar a algumas populações. Na mesma linha, a ideia de que o jornalismo tradicional está de costas voltadas para as

necessidades quotidianas dos jovens tem sido avançada por diversos autores (Barnhurst, 1998; Cushion, 2009; Coleman, 2007a; Lewis, Inthorn e Wahl-Jorgensen, 2005; Graber, 2001). John Fiske considera que as notícias, mesmo as televisivas, deveriam ser mais populares para conseguirem chegar às pessoas, entrar nos seus códigos quotidianos (Fiske, 1989: 197). Buckingham (2006/2000: 27) encara a ideia de Fiske que coloca em oposição as *pessoas* e os *blocos de poder* como sendo simplista, mas faz-nos pensar que a *ideia de apatia* deve ser encarada com reserva, pois não significa diretamente disfunção, desinteresse ou ignorância.

Herbert Gans (2003: 31), por seu lado, diz que as audiências são responsáveis pelo declínio da democracia por terem abandonado o jornalismo de referência. As anotações mediáticas dos jovens adultos centram-se em notícias pessoais e locais (Barnhurst, 1998: 215). Barnhurst chama a atenção para o facto de as relações de poder que os jovens apresentam serem mais próximas da versão de poder de Foucault, em que o poder é exercido mais ao nível das suas experiências de vida do que ao nível da lei (1998: 216). O poder está em todo o lado, é descentralizado, está em várias mãos²².

Em *When News Was New*, Terhi Rantanen sustenta que as notícias são *estórias* antigas tornadas novas. Quando os jornais publicam notícias, muitas vezes já são *estórias* antigas. Aponta para um aspeto que nos parece relevante, especialmente desafiante numa época em que o papel das notícias e dos jornalistas é controverso, posto em causa como nunca, confinado a ter de encaixar-se em campos de diferentes naturezas, sujeito a muitas pressões²³. A autora diz que podemos tentar reconhecer o

²² Tem sido recorrente a ideia de que os jovens se têm direcionado para diferentes formas de interesse sobre política, definindo aquilo que podemos denominar de limite do que é a política. Um dos mais inovadores trabalhos nesta matéria foi o de Kum-Kum Bhavnani, originalmente publicado em 1991. Em meados da década de 80, fez entrevistas qualitativas e grupos de foco, nos quais a definição tradicional de política é posta em causa e reclamada uma definição mais alargada. Assuntos como o desemprego e as experiências do dia a dia, segundo a autora, podem ser vistos como implicitamente políticos (2010/1991: 52 e 53).

As relações de poder são descentradas e encontram-se na sociedade fora das instituições políticas em senso estrito. Estão presentes entre os que sabem e os que não sabem, entre o marido e a mulher, os pais e os filhos. Segundo Foucault, “as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta manter-se com tanta mais força, tanta mais astúcia quanto maior for a resistência” (Foucault, 2006/1977: 232). O poder funciona através do discurso que se afigura como um fator de estratégia nas relações de poder (2006: 253), existentes nas relações quotidianas, objeto da análise crítica de Foucault, que se descentraliza das relações restritas do Estado e da burocracia do Estado para as relações quotidianas (2006/1977: 233). Bhavnani (2010/1991: 52) argumenta que “a política pode ser definida como sendo o meio através do qual as pessoas tentam regular, regulam e desafiam as relações de poder desiguais”.

²³ Há mais de uma década, Bourdieu (1996: 61) prevenia para o facto de o campo do jornalismo, ainda antes da pressão da internet, ter a particularidade de ser, entre todos os campos de produção

que contêm as notícias, mas é muito difícil abstrairmo-nos daquilo a que fomos ensinados a reconhecer como notícia (Rantanen, 2009: XI). As notícias são reconhecidas como notícias, pois são géneros diferentes (“O quê?”, “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “Como?” e “Porquê?”) de outros elementos informativos. Os investigadores, os jornalistas e as audiências têm sido influenciados pela ideia do que se reconhece como notícia. Mas, se as audiência se tornarem *gatekeepers* das notícias, qual é o papel que se atribui aos jornalistas? (Rantanen, 2009: 128).

Numa investigação mais recente, outras questões se levantaram ao conceito do que é a notícia, como não poderia deixar de ser. Os *media* noticiosos desenvolvem um papel crucial na monitorização da esfera pública política, sendo de fomentar uma relação mais colaborativa entre as organizações noticiosas e os cidadãos de forma a facilitar a participação, contribuir para aumento da participação e fazer crescer a democracia (Witschge, Fenton & Freedman, 2010: 37). As notícias, nesta trajetória dupla, são consideradas o alimento da democracia (Fenton, 2010; Beckett, 2008).

As notícias podem não nos dizer naquilo em que devemos pensar, mas contribuem para indicar o que devemos pensar, até porque têm papel relevante na formação de esperanças, receios e desejos (Witschge *et al.*, 2010: 11). Há um maior número de fontes noticiosas. A multiplicidade, porém, nem sempre significa diversidade, há investigações que dão conta das semelhanças entre a informação impressa e também online, enfatizando a homogeneidade nas edições (Fenton, 2010: 9; Redden & Witschge, 2010: 173 e 174; Brites, 2007; Brites, 2010a). Há, contudo, um número muito maior de plataformas digitais que proporcionam informação adicional. Encontrar informação pode ser uma tarefa difícil.

Como S. Elizabeth Bird indica, o declínio dos jornais não significa a rejeição do jornalismo. A nossa interpretação indica que isso depende do nosso entendimento do que é o jornalismo (2009: 293). Para recuperar um lugar de significância, o jornalismo deve chegar e responder à sua audiência, mantendo ligações estreitas à democracia, cidadania e política. Gil Baptista Ferreira (2012: 95) chama, porém, a atenção para a resistência dos cidadãos em participarem. Nesta linha, consideramos que o que acontece é que *existe mais o discurso de que deveriam e queriam participar do que a efetivação*

cultural, o mais dependente de forças externas. Alertava ainda para a distância que existia entre os profissionais e os “simples” consumidores (1996: 92). Podemos afirmar que a pressão que existe na atualidade é ainda maior e que um dos problemas do jornalismo e um dos motivos da sua perda de referência entre os públicos é precisamente uma incapacidade recorrente em se ligar às audiências.

dessa participação nos media. Gil Baptista Ferreira (2012: 102-103) propõe que “em vez de atuar como fórum público ou promotor de fóruns, a atuação da imprensa deverá ser antes no sentido de pressionar as instituições”.

Hoje em dia, porém, as notícias já não são apenas as notícias dos *media mainstream*. Também chegam de sites alternativos, como o Global Voices, o IndyMedia e plataformas como o YouTube, o Facebook e o MySpace. Nestes misturam-se indiscriminadamente as notícias e as “não notícias” profissionais. Mas também se encontram em sites que não têm qualquer natureza noticiosa.

Os blogues não substituem os jornalistas e o jornalismo. Os blogueres atuam como jornalistas acidentais, pluralizam a esfera pública, pois têm dois modelos de ligação ao jornalismo: funcionam como líderes de opinião e ao monitorizarem as notícias são *watchdogs* do jornalismo (Papacharissi, 2009: 37). Manuel Pinto, em entrevista a Adelino Gomes, refere que um drama do bloguer é não confirmar a informação, mas acaba por ter um papel de *watchdog* pelas questões que vai colocando. Estas transformações levam a que o jornalismo que habitou as redações hoje já não faça sentido, “porque é um discurso para os outros. Não é um discurso com os outros” (Gomes, 2011: 688). O investigador da Universidade do Minho assinala ainda o crescendo da importância de haver filtros no jornalismo e o facto de produzir blogues poder alimentar a ilusão de ser jornalista.

Este alargamento dos espaços noticiosos será que contribui para um círculo virtuoso? Pipa Norris (2000: 277) refere-se à evidência de que as pessoas que mais prestam atenção à cobertura noticiosa das campanhas eleitorais (tanto nos jornais e televisão como nas mensagens dos partidos, assim como na internet) têm mais propensão para participarem no processo político. Salientamos, assim, a preponderância da ideia de que os *media*, num círculo virtuoso podem propor processos positivos de integração e de motivação, recusando a via pessimista em relação às capacidades da comunicação mediada (Norris, 2000: 277). As notícias contribuem emocionalmente para uma sensação de segurança (Silverstone, 1994: 17; Meijer, 2006: 15). Silverstone sugere que isso deve ser entendido de forma literal e metafórica como um dos principais processos em que as pessoas incorporam as estruturas da sociedade contemporânea (Silverstone, 1994: 109).

Cristina Ponte chama a atenção para um dado importante. É que quando as notícias se assumem como objetivas e factuais, o “discurso jornalístico está a assumir

uma posição também ela política, a posição subjetiva de parcialidade, a ignorar e subestimar a complexidade e as transformações do espaço público” (Ponte, 2004: 97). Com isto, evidentemente, não há a intenção de aproximação a uma visão especulativa do jornalismo, antes pelo contrário, é apenas encarado como um elemento socializado e localizável.

2.2. Literacia para as notícias e para a cidadania

Antes de avançarmos, queremos desde já reforçar a ideia que temos vindo a indiciar ao longo do texto de que o jornalismo é pensado num contexto mais vasto que não pode ser ignorado e o mesmo acontece com a literacia para o jornalismo. Não pretendemos pensar num tipo de literacia, pois partilhamos a ideia de que pensar em literacia é pensar em várias literacias. Mais, acrescentamos ainda que a literacia para o jornalismo terá sempre de estar ligada a uma literacia para a cidadania²⁴ e de ser pensada numa umbela mais vasta da educação para os *media*. Consideramos, porém, que a participação com o jornalismo tem especificidades que justificam por agora uma abordagem mais pormenorizada.

Importante é também a visão de Gonnet, que se tem dedicado ao estudo da literacia, designadamente no âmbito das funções que exerceu como diretor do CLEMI (Centre de Liaison de L'Enseignement et des Media de Information), e que atesta a importância da escola enquanto instituição que possibilita a “construção de sentidos”, especialmente quando vai além dos quadros teóricos de base (história, ciência, matemática, etc.) e parte para a consciencialização do mundo atual. Como refere, “excluir da atualidade as questões controversas, os tabus, é, muito simplesmente, incoerente [...] Não nos esqueçamos que se a escola se recusar a tratar estes assuntos, eles sê-lo-ão da pior maneira, pelos rumores, pelos lugares comuns, pela inflexibilidade de atitudes” (2007: 41). Gonnet aponta ainda para a necessidade de a escola apontar para a prática de falar, podendo esse contexto partir de material fornecido pelos *media*, construindo um aluno como sujeito ativo.

Que papel pode ter a escola no fomento da literacia para os media? Qual o papel do jornalismo escolar na construção da cidadania? Célestin Freinet usou de

²⁴ Na linha, aliás, do que vem sendo a proposta da UNESCO de promover a conjugação de diversas literacias.

modo magistral a imprensa escolar²⁵ para espoletar a cidadania e o empoderamento dos seus alunos. Porém, a relevância prática do jornalismo escolar nem sempre é conseguida ou atestada (Gonnet, 2007: 118). Qual o papel do adulto nestes projetos, qual a agência que é dada aos jovens e há limites nesta agência quando os jovens são menos preparados? (2007: 119). Manuel Pinto, em entrevista a Adelino Gomes (Gomes, 2011: 684-685), anota a importância do *Público* na Escola (ver *capítulo 3*) e refere que apesar de os resultados não serem massivos, vão surgindo aqui e ali (no *capítulo 3* incidiremos mais em particular no contexto português sobre a literacia para os *media*).

Lewis pensa a “cidadania informada como valor notícia” (Lewis, 2006: 310) e considera que mais do que pensar se as notícias estão a entreter, a informar, que podem interessar, se deve atentar às suas implicações na cidadania (Lewis, 2006: 310 e 311).

Além das propostas francesas, ligadas ao CLEMI e a Gonnet, a literacia para os *media* e para as notícias tem sido especialmente trabalhada nos Estados Unidos, tanto na academia como em projetos voltados para a sociedade civil. Exemplos destas vertentes são os trabalhos desenvolvidos na Stony Brook University, com o The News Literacy Project, o News Trust, ou o knowthenews.tv (suportado pela Knight Foundation), entre outros. A informação sobre este campo de análise específico dos *media* e das notícias, pode dizer-se, é ainda dispersa.

Susan Moeller, professora na Universidade de Maryland, considera que literacia para as notícias tem que ver com acesso e compreensão da informação. Como refere no *The Huffington Post*, “não é dizer às pessoas o que pensar ou fazer com a informação, é dar as ferramentas para serem cidadãos ativos [...] As pessoas que são educadas para as notícias percebem melhor o papel das notícias na vida cívica” (Moeller, 2009).

Paul Mihailidis, que tem trabalhado de perto com Susan Moeller no The International Center for Media and the Public Agenda, designadamente num projeto sobre Literacia para os *media* e literacia para as notícias, afirma que a “literacia para as notícias tem o potencial de ligar o cada vez mais desligado mundo dos jornalistas e as audiências, os jornalistas e os cidadãos. O papel do jornalista na democracia atual é talvez mais importante do que nunca” (Mihailidis, 2012: 15)²⁶. Susan Moeller (2012: 185) vê de forma positiva (talvez demasiado) a possibilidade de a literacia para as

²⁵ Freinet usou a imprensa tipográfica para fazer jornais escolares, com textos de autoria dos alunos, centrando-se na expressão livre.

²⁶ Charlie Beckett também diz que “ao salvar o jornalismo, poderemos salvar o mundo” (Beckett, 2008).

notícias afetar positivamente a qualidade de vida, partindo do princípio de quanto melhor informados os cidadãos estiverem melhor podem intervir.

No News Trust, Michael Bugeja produziu um guia para que o cidadão comum pense enquanto cidadão alfabetizado. Os 4 D's do Jornalismo são compostos pelos seguintes elementos: a dúvida, a deteção, o discernimento e a exigência (*demand*). O primeiro tem que ver com a capacidade para não acreditar de imediato em tudo, o segundo tem que ver com o que se pode apelidar de “faro” para as notícias, o terceiro está relacionado com a capacidade para ser crítico e fazer o contraditório e o último relaciona-se com a exigência para com si mesmo e com os outros. Adiciona ainda a capacidade para distinguir factos de notícias.

Além de alguns programas transnacionais (como o Youth Media DNA), há uma tradição, em França conduzido pelo CLEMI, do estudo para os *media* no contexto do sistema educativo e da informação jornalística, designadamente com incentivo de criação de jornalismo escolar. A literacia para as notícias tem que ver com a capacidade para avaliar, interpretar, distinguir facto de notícias e participar nos *media* noticiosos, enquanto cidadãos ativos. *Qual o papel dos media noticiosos e também da escola neste processo de aprendizagem?*

Ter cidadãos informados é um valor incontestado e pode contribuir para uma diminuição do declínio da participação (Milner, 2009: 187). A aproximação à educação cívica deve incluir a dimensão política em vez de a excluir. Milner, cientista político e professor na Universidade de Montreal, centra a sua abordagem na relação entre a participação política e o conhecimento político (Milner, 2002: 2). O autor propõe uma viragem da confiança para o conhecimento como meio de potenciação de um capital social (Milner, 2002: 5).

Interessa-nos a ideia de um modelo de literacia que entende a literacia cívica como o conhecimento e a capacidade que os cidadãos vão adquirindo para darem sentido aos seus espaços políticos. A literacia é apresentada como um ponto de partida e também um ponto de chegada. A literacia cívica é um efeito e uma causa, é um “círculo virtuoso” (Milner, 2002: 3).

Porém, quando nos referimos aos *media* e ao jornalismo, nos nossos dias, já não é possível pensá-los sem os enquadrar num ambiente mais vasto, quer mediático quer pessoal. A educação e a literacia são processos de aprendizagem ao longo da vida, um caminho para um empoderamento onde os indivíduos e o coletivo têm

responsabilidades (Frau-Meigs, 2008: 173), num mundo onde os dispositivos mediáticos e digitais são incontornáveis, tornando-se eles mesmos parte desse real.

De uma forma geral, o debate sobre o “desengajamento” político deve estar associado a um foco privilegiado na qualidade de acesso aos *media*, não apenas aos noticiosos, que contribuem para uma formulação e expressão dos problemas públicos (Couldry *et al.*, 2007: 191). Pensando o jornalismo num contexto mais vasto do que os *media* iremos agora dar conta da literacia para os *media* de uma forma mais ampla. Florencia Enghel e Thomas Tufte alertam para a necessidade de pensar, de uma forma mais vasta, os *media*, os jovens e as práticas da cidadania (2011: 261)

Cary Bazalgette define literacia como a detenção de um código de conhecimentos, capacidades de entendimento e habilidades que permitem participar na vida cultural, social e política. Em acréscimo, salienta que também é preciso ser capaz de escrever e ler em *media* para além dos tradicionais, como os digitais (2008: 245). Neste sentido, consideramos que ser literato é saber apropriar-se dos *media* para comunicar e produzir sentidos. Isto significa que é preciso atender aos novos desafios e também não esquecer a base da história ligada aos tradicionais, por vezes os únicos redutos de mediação da comunicação e do saber.

Inevitavelmente, pensar em literacia é também pensar em desequilíbrios de capital digital, educativo e cultural. Livingstone e Helsper, no artigo “Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide”, confirmam que os que usam internet há mais anos são também os mais competentes e com mais capacidades para usarem a internet em diferentes contextos (2007: 12). As autoras constataram que persistem escalas que se verificam num continuado e que a idade e o género permanecem importantes. Os rapazes usam mais frequentemente do que as raparigas e as crianças mais novas (2007: 7). Os não utilizadores são provenientes sobretudo de meios socioeconómicos mais baixos e constituem os grupos etários mais novos (9-11) e mais velhos (18-19).

Entre os elementos que constituem capital acumulado, temos de referenciar a presença das tecnologias, designadamente da internet, em casa e a forma como são utilizadas, uma vez que indicam capitais tecnológicos que hoje não podem ser descurados (Brites, 2010b; Rojas *et al.*, 2011; Brites, 2012) e que devem ser identificados como essenciais para prevenir a exclusão social. Estes capitais começam a ser tão relevantes quanto os outros elementos que já referenciamos, a escolaridade, a

profissão ou mesmo o capital económico. Jesús Martin-Barbero aponta mesmo que um dos desafios estratégicos da sociedade da informação implica pensar a revolução tecnológica e a exclusão social: “Compreender a envergadura das atuais transformações tecnológicas passa paradoxalmente por não reduzir as alterações socioculturais à sua dimensão tecnológica, deixando de fora o que se cria socialmente, como se fosse um mero efeito técnico” (Martin-Barbero, 2003/1987: 14). Luís Miguel Loureiro na tese de doutoramento recentemente defendida na Universidade do Minho constatava que o ecrã da identificação, a junção entre o humano e o tecnológico, determina o plano de subjetivação. Os *media* são parte da mediação, o que significa que “os *media* são sempre [...] interessantes objetos de análise mas dir-nos-ão, apenas, uma parte do problema da medialidade contemporânea” (Loureiro, 2011: 451).

Relativamente ao *digital divide*, não devemos, contudo, alimentar ideias de sentido negativo quanto ao conceito: não se refere apenas a dois grupos entre os quais há um fosso, não devemos ficar fixados à ideia de que é difícil de ultrapassar e, também, não nos referimos apenas aos incluídos e aos excluídos, pois as dificuldades têm vários níveis. Por último, não devemos ter uma ideia de que a situação é estática, pois as desigualdades e os fossos estão em mudança (Van Dijk, 2006: 222).

Pensar o *digital divide* apenas em termos de ter ou não ter acesso à internet já não é suficiente, a pesquisa deverá passar a incidir sobre a forma como as pessoas a utilizam (Peter & Valkenburg, 2006: 294). A corrente que rejeita a ideia da existência do *digital divide* parte de um pressuposto de que o uso da internet é homogéneo, rejeitando a importância das condições socioeconómicas, cognitivas e culturais. Gil Baptista Ferreira (2012: 48) aponta para a necessidade de equacionar diversas variáveis de acesso e de utilização, tendo em conta ainda os processos de participação e da representação das vozes.

A pesquisa tende a identificar os jovens como a geração digital, apenas porque nasceram com acesso ao digital, mas há, desta forma, outros factos implícitos nesta noção, que podem colocar em perspetiva tal. Ser cidadão na cultura digital implica contactar, consumir entretenimento, informação e produção (Erstad, 2010: 35). Pensar os usos da internet de uma forma global, tendo em conta o uso informacional, de contacto e de entretenimento, permite uma melhor compreensão dos contextos em que os indivíduos conseguem ampliar e diversificar os acesos à internet. Pode contribuir-se desta forma para um aprofundamento da fratura digital (social). A conjugação dos

capitais socioeconómicos e educacionais dos pais, bem como da educação, idade, género e etnicidade dos jovens, é fundamental para melhor compreender os usos (Peter & Valkenburg, 2006: 295).

Peter e Valkenburg apontam para a relevância da perspetiva da diferenciação emergente no uso do digital como um fenómeno dinâmico. Nesta perspetiva, as características dos usuários da internet têm um papel importante na diferenciação desses mesmos usos. Os investigadores indicam que os jovens com maiores recursos socioeconómicos, cognitivos e culturais usam a internet mais frequentemente como um meio de informação e social. Por outro lado, os que têm recursos socioeconómicos, cognitivos e culturais menos preparados centram-se no uso da internet como espaço de entretenimento (Peter & Valkenburg, 2006: 297). Estes indicadores parecem apontar para que a perspetiva da diferenciação do uso do digital será mais correta do que a perspetiva do desaparecimento do *digital divide* (Peter & Valkenburg, 2006: 304).

Perante este cenário, consideramos que devemos acatar uma via de evolução e não de revolução, tendo em conta que estamos perante uma evolução no que respeita ao acesso, usos e criatividade na internet, elementos estes mediados por relações sociais, formas de aprendizagem e evolutivas (Livingstone, 1994: 14). A questão é que uma evolução radical pressupunha que cada uma das crianças que nasceu com internet não tivesse outros factos que influenciassem a sua socialização.

De seguida centramo-nos na investigação de Dahlgren e Olsson com jovens ativistas, no projeto CivicWeb (análise de Banaji e Buckingham), e na pesquisa de Livingstone com criadores de blogues. Peter Dahlgren e Tobias Olsson (2007) relativizam uma corrente que tentou de certa forma fazer uma ligação direta entre o uso da internet e a participação, tentando perceber os significados políticos das tecnologias da informação e da comunicação, criando parcialidades nos estudos, e também colocando os estudos numa espécie de ausência de contextos das novas tecnologias em relação aos meios tradicionais, distorcendo, por essa via, o contexto e o meio ambiente mediático. Por último, os autores alertam para o facto de os estudos se centrarem mais numa macroperspectiva do que em contextos concretos da participação política do dia a dia (Dahlgren & Olsson, 2007: 68).

Colocam então a questão: de que forma é que a internet é uma fonte para quem já participa no dia a dia? Dahlgren e Olsson (2007; 2008) centram-se precisamente no estudo de jovens ativistas e trabalham com dois grupos distintos: em partidos

parlamentares e em grupos extraparlamentares. São ambos peritos no uso da internet, mas usam-na de formas diferentes e, como tal, contribuem para a criação de dois modelos de cultura cívica e duas versões das identidades cívicas. Os ativistas de ONG veem a internet como um local para encontrar informação alternativa à que é veiculada pelos *media* dominantes, sobre cuja informação revelam desinteresse. No caso dos inquiridos de organizações políticas, a internet parece ser mais usada para troca de e-mails e como um espaço de discussão.

Peter Dahlgren e Tobias Olsson estudaram a internet a fim de perceber quais são as identidades que lhe estão associadas (tendo como ponto de partida os contextos mais vastos da vida offline) e procurando identificar as suas potencialidades, nomeadamente para grupos de engajados com formas de participação não tradicionais (Dahlgren & Olsson, 2007: 80). A internet, dizem, deve ser vista como um elemento integrado num conjunto mais vasto de *media* importantes para a participação política, nunca isolado.

Num projeto mais recente (CivicWeb), Buckingham abre perspetivas sobre outros assuntos. Aqui a internet e as suas possibilidades enquanto fator mobilizador da participação são o mote para a pesquisa. Com o CivicWeb, Buckingham e os investigadores que com ele trabalharam propuseram-se a analisar até que ponto a internet contribuiu para engajar e para dinamizar a participação entre os mais jovens. Esta questão parecia relevante num momento em que a internet começava a ser vista como espaço de potenciação real da participação dos jovens entre os 15 e os 25 anos (Banaji & Buckingham, 2010: 15). O projeto debruçou-se sobretudo sobre sites orientados para jovens e para a cultura cívica online e offline. Os aspetos em análise formam a natureza e características dos mesmos, as motivações, práticas e modelos económicos dos sites, e os usos e as interpretações. Os fatores sociais, como a classe, a etnicidade e a religião afetaram significativamente a forma como os jovens acederam à internet. Contra as perspetivas mais otimistas em relação a uma participação generalizada, verificou-se que a internet pareceu ser uma ferramenta importante sobretudo para os que já estavam engajados com outras atividades políticas offline (Banaji & Buckingham, 2010: 18), isto na linha de estudos empíricos anteriores (Peter & Valkenburg, 2006; Livingstone & Helsper, 2007).

Este projeto CivicWeb traz também algumas indicações quanto à ligação das atividades online e offline. “A maior parte da participação cívica e política identificada – particularmente a sustentada – foi descrita e identificada nos grupos de foco como

tendo origem e fim no offline, nas comunidades reais ou em comunidades de interesse e identidade” (Banaji & Buckingham, 2010: 21). As principais exceções a esta realidade foram encontradas quando a internet é usada por grupos de jovens como alternativa aos *media* dominantes e ao seu tipo de informação. A questão de fundo não se relaciona tanto com a tecnologia mas sim com os contextos sociais e culturais em que esta é apropriada (Banaji & Buckingham, 2010:23).

Livingstone (2007) chama a atenção no caso de blogues para o fosso interpretativo do processo de *encoding* e *decoding*, ou seja, para a produção de blogues e para a decodificação destes por jovens a quem se destinam. O género, o assunto, a composição e forma de comunicação são desafios importantes para a comunicação online destinada a jovens, bem como as literacias dos jovens em relação à internet.

O fosso entre as oportunidades para participar online e as respostas diárias dos jovens não é apenas importante para a ciência política, mas também para a comunicação. Os papéis políticos do governo e dos cidadãos são papéis comunicativos de produtor e de recetor. Os jovens cidadãos são também eles audiências ou utilizadores, com as suas formas específicas de literacia mediática, expectativas e interesses. (Livingstone, 2007: 167).

A investigadora da London School of Economics lembra que esta aproximação levanta desde logo alguns desafios na comunicação que chega aos jovens, lançando a ideia de que a internet (ainda) não é a solução para o descomprometimento cívico. A autora considera, igualmente, que as estruturas de participação online são insuficientes, porque a relação comunicativa entre o produtor e o usuário é deficiente, independentemente das boas intenções dos que produzem *websites* cívicos. Mesmo nestes sites, os jovens julgam que a sua participação (e-mails, discussões ou outras contribuições) não são “ouvidas”.

Os dados destas investigações evocam a análise que já fizemos no capítulo 1 sobre a relevância do capital social e cultural. Será que no contexto português encontramos estas mesmas indicações sobre os usos, apropriações e criações de conteúdos no âmbito da internet? As formas de participação no dia a dia ainda influenciam a participação nos media?

2.3. Os jovens e as notícias

Ainda é escassa a investigação entre o jornalismo, a participação e os jovens, mas já foi produzida alguma investigação, sobretudo estrangeira, a propósito dos jovens e os *media* ou sobre os jovens e as notícias, tendo como pano de fundo a sua ligação à democracia ou à participação. É principalmente nestes trabalhos que podemos encontrar mais alguma informação teórica.

É reconhecida a dificuldade de estudar a relação das notícias com os mais novos (Buckingham, 2006/2000: 18), mas isso não significa que não possa ser feita e que essa instigação não possa servir duplamente o propósito das notícias e da relação com o saber político-social. Isto sem esquecer que a definição de notícia pode ser entendida de uma forma mais vasta. De uma forma geral, os autores apontam para um declínio do interesse pelas notícias, ou seja, por uma “cidadania informada” (Buckingham, 2006/2000: 2). Este é o nosso princípio base, com a ideia de que os que seguem as notícias são previsivelmente mais informados (Buckingham, 2006/2000: 4), e não tanto querer defender se os que leem mais jornais são mais informados do que os que veem televisão e vice-versa. Acabou por ser este ponto de partida da ligação entre a atividade de participação e a dieta noticiosa mais aprofundada a levar-nos, como poderemos ver mais à frente, a escolher uma amostra de jovens que nos seus círculos têm atividades de participação mais desenvolvidas no contexto dos seus diferentes grupos, embora entre eles haja grandes clivagens.

Doris Graber, professora de ciência política, afirma categoricamente que a socialização política vai afetar a qualidade da interação entre os cidadãos e o sistema e que a mesma deve começar na infância (Graber, 2002; Patterson, 2003; Patterson, 2007) ainda que de formas diferentes devido a outros fatores a ter em consideração (Graber, 2002: 198). A investigadora norte-americana (2002: 201) alerta para o facto de não se dever esperar que as pessoas assimilem toda a informação que recebem dos *media* e que deve ser colocada de lado a ideia ingénua de que a informação absorvida vai essencialmente contribuir para uma mudança de opinião, pois, segundo a autora, por norma, reforça. A questão é que, mesmo assim, por vezes contribui para visões renovadas dos acontecimentos. Há um aspeto da proposta de Graber que parece ser relevante para pensar a forma como os públicos se apropriam da informação. A autora, que reafirma a importância da informação como meio de facilitação da transmissão de conhecimentos que podem contribuir para as decisões quotidianas, defende que os

detalhes da informação, designadamente a política, não são realmente aprendidos pelas audiências ou pelo menos de forma sempre consciente. Porém, o sentido da informação pode ficar de certa forma latente para dar sentido a decisões posteriores (2002: 213).

A internet torna-se também um meio fundamental para aceder às notícias. Este é um meio versátil, que facilita o *feedback* do público e tem a vantagem de servir vários propósitos. Patterson, investigador norte-americano da Universidade de Harvard, considera que a investigação sobre os hábitos dos jovens com as notícias é fundamental, pois os seus interesses irão afetar a vitalidade económica nas organizações noticiosas e a sua capacidade para investirem no jornalismo (Patterson, 2007: 5). As rotinas que estruturam e determinam o uso dos *media* são importantes (Couldry *et al.*, 2007: 104).

Ver notícias pode contribuir para que os cidadãos sintam que até determinado ponto cumpriram com o seu dever de estarem informados, mas isso não significa que estejam informados. *Como é que as notícias contribuem para estabelecer formas de consciência e de sentimento sobre o mundo? Elas valem por si mesmas? Ou, pelo contrário, para surtirem conexões, têm de ser entendidas num contexto mais vasto de integração social da notícia?*

O que realmente interessa é *pensar as notícias de forma a perceber como podem facilitar o processo de estruturação entre os indivíduos e o seu dia a dia* (Buckingham, 2006/2000: 18). Como é que estas relações permitem a ligação entre o pessoal e o político? Como é estabelecido o sentido de ser cidadão? Este investigador, que tem trabalhado a relação dos jovens e das crianças com os *media*, adverte ainda que “se as notícias têm um papel importante no desenvolvimento do conhecimento político, não podem abandonar a sua responsabilidade de educar e de informar” (Buckingham, 2006/2000: 19). Os jovens que têm interesses *a priori* a nível cívico e político são os que mais facilmente usam a internet para esses fins (Livingstone, Couldry & Markham, 2007: 24) Mais do que promover novas realidades, a internet parece estar a reforçar as já existentes.

Na obra *Making of Citizens*²⁷, David Buckingham iniciou a pesquisa começando por perguntas de aquecimento sobre programas televisivos e depois começou a dirigir-se para as questões sobre as notícias. Nesta parte, as questões centram-se em temas mais genéricos, como os locais em que consumiam notícias, os programas de que

²⁷ Projeto com 42 entrevistas aprofundadas a jovens de 11, 12, 14 e 17 anos, conduzidas em Londres e em Filadélfia. Posteriormente também foram feitos grupos de foco (Buckingham, 2006/2000:60).

gostavam, até questões mais relacionadas com a democracia, perguntando-lhes se havia alguma história da qual se lembravam em específico, assim como notícias de política (Buckingham, 2006/2000: 60).

O investigador britânico descobriu diferenças entre os vários grupos entrevistados, mas anotou que poucos manifestaram grande interesse pelas notícias na televisão. Os programas (comédia, séries, filmes, desporto) discutidos durante as perguntas de aquecimento foram os preferidos. O autor verificou ainda que entre os que disseram que viam notícias, em alguns casos não se lembravam de exemplos concretos. Como justificação possível para este facto, Buckingham avança com a ideia de que ao dizerem que seguiam notícias estavam a tentar corresponder ao que consideravam ser as expectativas do projeto (2006/2000: 64).

Foi entre os mais velhos que se encontrou um gosto mais específico pelas notícias e também mais preocupações pela política. Foram também os mais velhos que mais condenaram os políticos nas suas atuações. Apesar de ter encontrado um nítido afastamento das lides políticas, Buckingham (2006/2000: 69) verificou que estes jovens mostraram interesse e preocupação mais profundos com a política local, talvez mais relacionada com as necessidades do seu dia a dia (Bhavnani, 2010/1991; Meijer, 2006).

David Buckingham identificou três tipos de entrevistados: os sarcásticos por que está na moda²⁸; os críticos dos *media*; e os leitores desrespeitadores. Os primeiros começaram por dizer que só viam notícias por motivos triviais, como o tempo, desporto e crime, e adotaram uma postura sarcástica, considerando os políticos desonestos e alegando que não estavam interessados nestes assuntos. O tom do discurso evidenciou ainda que colocavam o ónus da responsabilidade nos outros, demitindo-se eles mesmos de responsabilidades perante o que identificaram como estando mal. O facto de não poderem votar surgiu como desculpa para não se interessarem nem participarem (Buckingham, 2006/2000: 82 e 83). Os chamados críticos dos *media* disseram que eram consumidores regulares de notícias, mas bastante críticos em relação às mesmas. Isto poderá ser explicado pelo facto de serem do grupo dos mais velhos e também com mais estudos, pelo que esta poderia ser uma opinião em consonância com o requerido pelo

²⁸ No original a expressão usada pelo autor é *cynical chic*, anteriormente desenvolvida por Nina Eliasoph no âmbito de uma investigação com voluntários e o seu grau de envolvimento com a política, tendo definido um grupo de *cynical chic solidarity*. A autora chamou a atenção para a dificuldade que existe na distinção do que é o tom sarcástico e o ativismo relativo aos que também expressam opiniões de profundo desgosto em relação à política, mas são ativos (Eliasoph, 1998: 158).

estatuto. O investigador integrou aqui também os que se referiram à “necessidade de saber” como um dever moral, mas que também se apresentam como sendo críticos (Buckingham, 2006/2000: 89). Por fim, o terceiro grupo, o dos leitores desrespeitadores, também evidenciou uma crítica às notícias, mas neste caso sem ser de forma muito séria e elaborada em relação à parcialidade das notícias. A própria expressão corporal dos entrevistados corroborava o que iam dizendo de forma superficial e sem grande sustentabilidade (Buckingham, 2006/2000: 96). Nos três grupos, a investigação evidenciou desinteresse pelas notícias (Buckingham, 2006/2000: 98).

O estudo de Buckingham revelou ainda que os jovens de classe média tenderam mais a expressar uma opinião positiva e interesse por assuntos de política convencional relacionando-a com o seu futuro enquanto os de classes mais baixas se mostraram menos informados e também mais alienados. Em termos de género, os rapazes surgiram mais relacionados com a política tradicional: a ecologia foi vista como assunto de raparigas, enquanto as eleições e os partidos políticos foram associados aos rapazes (Buckingham, 2006/2000: 206).

Apresentamos de seguida um estudo recente de Schrøder e Kobbernagel (2010), realizado na Dinamarca (Copenhaga e arredores), que apresentou tipologias sobre consumo de notícias. Schrøder e Kobbernagel identificaram sete tipologias, algumas das quais serão úteis na análise, como vemos no *capítulo 5*:

- A primeira (consumidor de notícias versátil e tradicional) incluiu seguidores assíduos de notícias, inclusive de jornais e programas televisivos de notícias e baixo consumo de tabloides. Neste caso, também há fortes consumidores de notícias de rádio e baixos consumidores de blogues.

- No segundo grupo (orientado para o consumo de cultural popular e de notícias digitais), os consumos são feitos sobretudo através da internet, com destaque para os *media* sociais e ainda para o uso de sites noticiosos. Isto não significa, porém, que não consumam notícias de televisão e de rádio, pelo menos de manhã e à noite, bem como jornais gratuitos. A opção por notícias culturais na internet também é assinalada, apesar de haver um baixo interesse por programas sérios e de atualidade na televisão. Aqui assinalamos que se encontram jovens a rondar os 20 anos ou menos.

– O terceiro grupo (orientado para consumo de notícias digitais) não difere muito do anterior, mas aqui os programas de televisão, atualidade na televisão são muito usados, obtêm também informação através de notícias na internet, mas nem tanto de notícias em dispositivos móveis. Baixa importância para tabloides, jornais locais e notícias da rádio. Neste caso também rondam os 20 anos e moram na capital do país, em Copenhaga.

– No quarto grupo (leitores *light* de jornais) as notícias de televisão e na internet fazem parte das suas dietas diárias, mas procuram uma mistura de notícias sérias com tabloides, neste caso tendem a ser homens sem grande instrução que vivem nos arredores de Copenhaga.

– O quinto grupo (consumidores intensos de jornais) usa sobretudo os jornais para obter notícias, tanto nacionais como especializados. Este consumo é suplementado com notícias de televisão e internet, os blogues, as notícias telemóvel, e as notícias de rádio são pouco relevantes.

– O sexto grupo (aficionados na atualização de notícias) centra-se nos canais televisivos de informação, bem como rádio de manhã, dão pouca importância aos blogues.

– O último grupo (consumidores de notícias regionais) aposta no consumo de notícias regionais, está aberto aos *media* sociais e às notícias 24horas, mas pouca importância dá a blogues e notícias internacionais. Fundamentalmente moram na província (Schrøder & Kobbernagel, 2010: 127 e 128).

Se é importante anotar a metodologia usada por Schrøder e Kobbernagel, que nos vai ser muito útil na criação das tipologias, é de destacar o distanciamento da realidade dinamarquesa face à realidade portuguesa. Tal reflete-se nestas tipologias que implicam índices consideráveis de consumo de notícias. O estudo clássico de Hallin e Mancini (2004) identifica precisamente diferenças entre os sistemas mediáticos chamados de modelo mediterrânico ou pluralista polarizado (onde se inclui Portugal) e o modelo corporativista (onde se inclui a Dinamarca). O primeiro é caracterizado por uma ausência de circulação em massa da imprensa (2004: 91, 97) e o segundo por um forte mercado de circulação de jornais e elevados níveis de literacia (2004: 196).

Catarina Menezes (2011), no seu trabalho de doutoramento, com uma amostra recolhida junto de estudantes universitários em Leiria, em Portugal, identificou cinco tipologias de *media* e participação, tendo em conta género, idade, os processos de autonomização, as áreas de formação, interesse e investimento pessoal, formas de participação e usos dos *media*.

- O grupo 1 (institucional) orienta-se para esferas de participação ligadas à política formal, em estruturas partidárias.

- O grupo 2 (chamado de alternativo) revelou uma maior colaboração com organizações de defesa de direitos humanos, sociais, ambientais, bem como novas ações ligadas ao consumo, cultura e internet.

- O terceiro grupo (comunitário) foi relacionado com uma participação ligada a atividades tais como o voluntariado.

- O quarto grupo (associativista) evidenciou uma tipologia sociocultural, elencada em estruturas organizativas como associações de estudantes, organizações juvenis, associações religiosas, culturais, artísticas, recreativas ou desportivas.

- O último grupo, o mais alargado (denominado de espectadores), evidenciou que os jovens até podem mostrar algum envolvimento prático e interesse na informação de atualidade, embora se mostrem menos participativos (Menezes, 2011: 199).

Irene Costera Meijer, professora de Jornalismo na Vrije Universiteit, em Amsterdão, tem estudado o papel das notícias na vida dos jovens (inclusive com recurso a metodologias participatórias). Começou por tentar perceber se as organizações noticiosas teriam de baixar os níveis de qualidade (independência, factualidade e confiança) para que os jovens se interessassem mais por notícias. Quando questionados (450 jovens entre os 15 e os 25 anos) sobre como gostariam de ver as notícias, a resposta foi que apreciariam que se mantivessem exatamente como estão. E por que motivo, uma vez que não se sentem atraídos pelas notícias? Por um lado, as respostas indicaram alguma distância perante uma espécie de carácter sacrossanto das notícias, assim como consciência da importância da qualidade das notícias nas questões cívicas. E, por outro, mostraram que estas ideias preconcebidas estavam em consonância com a distinção que fizeram entre as notícias reais e as outras, de carácter mais trivial e do âmbito do *fait divers*, mostrando-se contra a tabloidização das notícias (Meijer, 2006:

11). O paradoxo está aqui presente e uma das citações dá conta disso mesmo: “Nós [jovens] valorizamos o jornalismo sério, mas também é aborrecido; ao mesmo tempo quando eles o aproximam do entretenimento [...] não apreciamos” (Meijer, 2006: 12). No estudo foi ainda interessante notar que algumas raparigas disseram que gostam de ver notícias e moda em programas informativos para jovens, dando claramente a ideia de não considerarem a moda como sendo notícia, desclassificando-a nesse sentido (Meijer, 2006: 14). *As audiências querem mesmo a tabloidização das notícias? Ou essa é a desculpa que os media noticiosos encontram para agirem como agem? Devemos pensar na desconstrução dessa ideia?*

Renee Hobbs, Henry Cohn-Geltner e John Landis apontam para a importância das notícias na vidas das crianças e da forma como as notícias mais do que mostrarem uma janela para o mundo serem capazes de criar significados importantes para as vidas quotidianas. Encontrar informação, usá-la, analisar e avaliar essa mesma informação e depois ser capaz de a comunicar através de ideias e de ação social é muito importante para se compreender acontecimentos, notícias e jornalismo (2011: 54).

Pensando mais particularmente na indústria de notícias para os mais jovens, concordamos com Cushion quanto à existência de limitações no género juvenil. Apesar de as indústrias culturais estarem muito vocacionadas para os jovens, deixam de parte a incidência no político e nos *media* dominantes (2006: 11). Carter (2009: 35) alerta que não é usual encontrar no mercado direcionado aos jovens produtos de notícias que promovam a cidadania política. Matthews (2010) aponta que é necessário que os jovens tenham acesso a informação sobre questões como política e problemas sociais de uma forma mais séria e menos popular. Isto para que seja consagrado aos jovens o direito de opção entre as formas mais populares e as formas mais elitistas, além das que são destinadas aos adultos, bem como criar espaços para que os jovens posicionem as suas opiniões enquanto cidadãos (2010: 177). Cushion (2006: 10) acrescenta que não será de prever que a motivação dos jovens aconteça apenas com recurso a sistemas como o do concurso *Big Brother*.

Mike Wayne, Julian Petley, Craig Murray e Lesley Henderson editaram em 2010 um livro – *Television News, Politics and Young People: Generation Disconnected?* – no qual apresentaram dados de um projeto com entrevistas a editores de televisão, análise de conteúdo de notícias durante eleições e do *Newsround* (programa noticioso da BBC para crianças) e grupos de foco com jovens. No que respeita ao primeiro grupo de

entrevistas, salienta-se que será proveitoso envolver os jovens na produção noticiosa televisiva e – no seguimento de Carter *et al.* (2009), Cushion (2006) e Meijer (2006) – haver programas noticiosos para jovens sem se recorrer apenas a *soft news* (2010: 73 e 74). Ao contrário de uma ideia dominante, prosseguem, os jovens interessam-se por *hard news*, isto apesar de não se interessarem tanto por notícias sobre política tradicional e sobre políticos, mas antes preferencialmente sobre temas (2010: 78 e 79). Esta noção vai de certa forma contra a ideia da tabloidização das notícias para que cativem os mais novos. Ou seja, os jovens são por vezes usados como desculpa para uma tabloidização quando na verdade isso os afasta das notícias.

Do segundo grupo de análise, destacamos a análise específica relativa às notícias televisivas sobre jovens, que aparecem destacados como delinquentes ou vítimas (2010: 103), contribuindo para um impacto negativo ou estigmatizante da imagem da juventude, na linha de outros trabalhos (Cushion, 2006; Brites, 2007; Brites, 2010a). Em termos gerais, as vozes populares, nomeadamente dos jovens, foram excluídas, em favorecimento de vozes políticas; em relação aos grupos de foco, os investigadores ficaram surpreendidos por verificarem que os meios tradicionais ainda são importantes meios de consumo noticioso.

Cristina Ponte, Joke Bauwens e Giovanna Mascheroni (2009: 168), decorrendo de uma análise a 14 jornais de 14 países europeus, sobre jovens e internet, verificaram que os jovens foram, sobretudo, ouvidos nas notícias ligadas a agressões e a valores negativos e também constataram que foram representados nas notícias como agressores e vítimas, mais do que como cidadãos empoderados.

2.4. Jovens e mediatização da vida quotidiana

Tendo em conta a mediatização da vida quotidiana e a profusão dos *media* na nossa sociedade, os encontros diários com os *media* servem para construir e reconstruir a nossa ideia de cidadania. Apesar de muitas vezes este ser um processo inconsciente, os *media* são capazes de criar sentidos, valores-comuns e inclusões. Tem havido pouca pesquisa a identificar como é que os meios noticiosos ditos tradicionais podem encorajar os jovens a serem cidadãos mais ativos (Cushion, 2009: 132). Cushion, baseado em inquéritos a 699 jovens no Reino Unido, no início da Guerra do Iraque em 2003, questiona: Como é que esta cobertura pode ser melhorada? E responde:

1 – Mostrando mais a opinião dos jovens, em vez de apresentar uma cobertura negativa dos jovens (2009: 133). A necessidade de desafiar a cobertura negativa dos *media* foi assinalada por diversos jovens, que davam como exemplo negativo o facto de os jornalistas privilegiarem falar com os jovens em protesto que mais irritados estavam, esquecendo os mais normais, e não apresentando a diversidade dos manifestantes (2009: 136).

2 – Fazer dos jovens produtores de conteúdos noticiosos (2009: 138).

3 – Necessidade de contextualizar as notícias, dar a entender as motivações dos jovens cidadãos e apresentar as ligações aos assuntos políticos que os jovens levantam (Cushion, 2009: 139).

Outro estudo realizado no JOMEC, o departamento de jornalismo, *media* e estudos culturais da Universidade de Cardiff, revelou que as crianças que participaram na investigação consideraram as notícias interessantes, conseguiram identificar vários tópicos de *hard news* e queixaram-se de não serem ouvidas, designadamente nas notícias sobre elas (Carter, Davies, Allan & Mendes, 2009: 37). Relativamente aos jovens, um grupo etário para o qual não existe informação especializada de *hard news*, a pesquisa com crianças e jovens de Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte também identificou a vontade de terem acesso a notícias e de as partilharem (Carter *et al.*, 2009: 28). Recusando as acusações de que não se interessavam por temas sociais e políticos, os entrevistados articularam os seus interesses com diversos temas, como o ambiente, os transportes, a saúde e a educação e deram conta da sua frustração por não existirem muitos espaços para crianças e jovens manifestarem as suas opiniões (Carter *et al.*, 2009: 36). *O que podem significar os jovens como parceiros na opinião construtiva sobre o jornalismo? Como deveriam ser as notícias para jovens? Os jovens satisfazem-se com modelos de notícias específicos para eles?*

Buckingham (2000: 188) alerta para ideia de que se pensarmos que os jovens estão alienados da participação, então temos de partir do pressuposto de que lhes são concedidos os direitos de participação. Não devem ser vistos como estando em vias de ser cidadãos mas sim enquanto cidadãos. O autor alerta para o facto de esta opção implicar desmontar a ideia existente de cidadania, que se alicerça na racionalidade, um conceito em oposição à ideia de juventude e infância.

Os *media* têm, consideramos, uma influência relevante na socialização política dos jovens, contribuindo para cristalizações políticas, para a circulação de notícias nas

microesferas como a família, o grupo de amigos e a escola (Kioussis & McDevitt, 2008: 482).

Num estudo que examina o papel do *agenda-setting* na participação de jovens que votam pela primeira vez e na sua afluência ao voto, usando um grupo de jovens do Arizona, Florida e Colorado de 2002 a 2004 (a pesquisa centrou-se em duas vagas de entrevistas com estudantes e um dos pais), Kioussis e McDevitt dão conta das múltiplas influências na construção da instrução cívica. Destaca-se a atenção aos *media* e discussão de assuntos em vários níveis: percepção da importância do assunto, reforço de opinião, ideologia política e afluência às urnas (Kioussis & McDevitt, 2008: 482).

Uma das hipóteses de base era saber se a discussão entre pais e filhos iria prenunciar a atenção sobre as notícias durante a campanha eleitoral (Kioussis & McDevitt, 2008: 485). Os autores consideram que é crucial examinar as consequências do *agenda-setting* no voto, tendo em conta que querem demonstrar o significado e a importância de um assunto enquanto precursor de uma cidadania participativa. Os resultados indicam que as conversas em família em 2002 vaticinaram a atenção nas notícias durante a campanha eleitoral de 2004, perspetivando a importância dos assuntos de acordo com a agenda mediática (2008: 495). Revela-se aqui a importância dos grupos de interação primária e também das notícias, contribuindo para a autonomia individual, para o reforço de opiniões e para a renovação da participação juvenil (2008: 498).

Pasek, Kenski, Romer e Jamieson (2006) quiseram também eles avaliar a capacidade dos *media* para facilitar ou não a participação juvenil, neste caso baseando-se num inquérito de 2004 do National Annenberg Risk Survey of Youth aplicado a 1501 jovens dos 14 aos 22. Entre as hipóteses de partida, destacamos:

1 – O uso dos *mass media* está positivamente relacionado com a atividade cívica, porque criam e partilham experiências que promovem o sentido de comunidade entre os jovens;

2 – Os *media* informativos (internet, televisão, rádio e jornais) são particularmente efetivos na promoção da preocupação política;

3 – Elevados níveis de usos dos *media*, como ver televisão de forma intensa, podem reduzir as oportunidades de participar em atividades cívicas e podem reduzir as preocupações políticas²⁹;

4 – O visionamento de televisão faz aumentar a participação cívica, mas não a preocupação política.

As preocupações políticas estão, assim, fortemente associadas aos *media* informativos, como a internet, seguida da leitura de jornais, sem esquecer a televisão. Apenas três *media* não se relacionaram positivamente com estas preocupações: as notícias televisivas locais, a rádio e as revistas (Pasek *et al.*, 2006: 125 e 126).

Os resultados da correlação entre o uso dos *media* e a atividade cívica indicam que praticamente todos os *media* estão positivamente associados à atividade cívica (Pasek *et al.*, 2006: 125). No que concerne à televisão, ficou suportada a ideia de que, sem excessos de consumo, está positivamente relacionada com a atividade cívica, mas não tanto com as preocupações políticas. Assiste-se a uma tendência inversa a esta nos jornais e no facto de a internet ter efeitos positivos tanto na participação cívica quanto na preocupação política (Pasek *et al.*, 2006: 131).

Esser e Vreese (2007) fizeram uma análise comparativa do comprometimento dos jovens na Europa e nos Estados Unidos. Os autores consideram que os níveis de afluência às urnas nas duas regiões são semelhantes e que a utilização dos *media* na comunicação interativa tanto online como interpessoal tem um efeito positivo na participação juvenil. Estes autores chamam a atenção para o aumento da afluência de jovens (entre os 18 e os 29 anos) às eleições de 2004. Esta mudança pode ser explicada por um duelo muito aguerrido entre candidatos e esforços de campanha diferentes.

Esser e Vreese centraram-se nos elementos existentes em relação à eleição norte-americana de 2004 e num inquérito pós-eleitoral nas eleições para o Parlamento Europeu de 2004, que teve lugar em 24 dos 25 países membros (ficou de fora o Reino Unido), e a análise baseou-se nas respostas de elementos dos 18 aos 29 anos. Questionaram, entre outros fatores, se os jovens que usam os meios tradicionais (como jornais ou ver televisão) e novas formas de comunicação de massas (como a pesquisa de informação online) são mais passíveis de se tornarem comprometidos politicamente na Europa? Os investigadores referem que em momento algum pretendem esquecer com

²⁹ Robert D. Putnam relacionou o desprendimento político dos jovens com o uso de meios eletrónicos, em especial da televisão.

esta pergunta outras possibilidades de fomentar a participação e o conhecimento político (como sejam as relações diretas com a família ou com os amigos).

Tendo o estudo revelado que as diferentes variáveis comunicacionais estão positivamente ligadas à decisão dos jovens para votar, viu-se ainda que a procura de informação na internet foi um indicador importante de participação. O mesmo se passou com a leitura de jornais e ver televisão. Na pesquisa percebeu-se que apesar de a exposição às notícias nos Estados Unidos ainda ser controversa, na Europa parece ser um fator determinante para potenciar a participação, quer estejamos a falar de meios tradicionais ou de novos *media* (Esser & Vreese, 2007: 1208), sendo que os autores incidiram o seu estudo nos meios noticiosos, ficando por determinar qual a influência dos meios de entretenimento.

Tedesco (2007), Pasek *et al.* (2006) e o Pew Research Center (centro de investigação não-partidária que estuda os *media* e os seus enquadramentos políticos e sociais) são, por seu lado, consensuais quando referem que os jovens estão mais predispostos a receber e apreender informação da internet. Isto parece ser uma certeza, mas que necessita de ser estudada em diferentes contextos. Alguns dados do Pew Research Center For The People & The Press indicam que a internet é usada para enviar e para receber e-mails com informação sobre a campanha, para visitar páginas de grupos com interesses em política, páginas de candidatos e mesmo para interagir em chats e blogues. Indicadores de 5 de junho de 2009 do Pew Research Center for the People & the Press mostram que houve um aumento da participação dos jovens norte-americanos na eleição de 2008, embora os mais jovens continuem a ter uma taxa inferior aos americanos mais velhos. De salientar que 62% dos jovens inquiridos pelo Pew Research Center for the People & the Press concordam plenamente que “é meu dever votar sempre”, subindo este valor 14% em relação a 2007. Estes dados apresentam-se em contracorrente e podem ser encarados com otimismo. Esta eleição, como nenhuma outra anteriormente nos Estados Unidos, desenvolveu-se num meio tecnológico fora de série que facilitou a participação dos cidadãos, em especial dos mais novos.

O modelo de cultura de convergência participativa desenvolvido por Henry Jenkins (a partir de meados da primeira década do século XXI) tem como elementos subjacentes a ideia de que quem participa quer que as contribuições sejam vistas como importantes, há relativamente poucas barreiras à expressão artística, há uma maior partilha das criações, uma mentoria informal entre os que têm conhecimento e os que

ainda não o adquiriram e a necessidade de ter em conta as opiniões dos outros. Ou seja, há um sentimento de interconexão (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel & Robison, 2006: 3). A principal crítica que é feita ao modelo reside no facto de ser associado a quem já é incluído. A cultura de convergência pode empoderar os cidadãos, mas estes têm de conseguir “usar e reconhecer esse poder enquanto consumidores e cidadãos, como participantes da nossa cultura” (Jenkins, 2006: 260). Jenkins, referindo a convergência como um processo em vez de uma finalidade em si mesma, alerta para o facto de este paradigma emergente assumir que “novos *media* e *media* tradicionais vão interagir de formas cada vez mais complexas” (2006: 6). *De forma mais concreta e pensando na transformação dos media, as vozes dos nossos entrevistados consideram a televisão um meio mais democrático do que a internet? Usar diferentes media significa ter diferentes formas de participar?* Tendo em conta uma última reflexão sobre estes dois capítulos, surge esta questão: *Que perfis de consumo e participação autorreportada podem ser identificados e como evoluem no tempo?*

Síntese e questões

Neste capítulo parece ter ficado claro que é importante pensar as notícias no âmbito das culturas juvenis, nas suas diferentes vertentes, vontades e possibilidades de as usarem. No caso mais particular das ligações das notícias aos jovens, destacamos a centralidade dos estudos qualitativos produzidos no Reino Unido e que dão particular atenção aos jovens, às notícias (populares e referência) e à capacidade e até vontade de participação. Além disso, os estudos no JOMEC, em especial, vão mais longe e refletem sobre os jovens e os contributos que podem dar à melhoria do jornalismo.

Relativamente à literacia para as notícias, fica claro, aliás, na continuação do *capítulo 1*, que será benéfico ligá-la à literacia para a cidadania e à literacia para os *media*.

Num ecossistema mediático reconfigurado, é preciso encarar o jornalismo de forma integrada e complexa, evitando análises centradas apenas no popular ou no jornalismo que prolifera na *web*. Como é que estas relações contribuem (ou não) para a construção cívica? Será importante pensar numa relação estreita entre a literacia para o jornalismo e a literacia para a cidadania?

Para averiguar

A televisão é encarada como o meio mais democrático, apesar de terem aumentado os consumos de notícias online?

O reforço da utilização da internet como espaço de trabalho e de consumo de notícias influencia positivamente o reforço da participação ao longo do tempo?

Quais as implicações do grau de literacia na participação?

Os jovens satisfazem-se com modelos de notícias específicos para eles?

Quais são as propostas que os jovens fazem relativamente a processos de participação e consumo de notícias?

Qual o contributo para uma mudança e quais são as opiniões dos jovens sobre a ligação dos jovens ao jornalismo e à participação, qual a sua evolução no tempo?

Capítulo 3 | Contextos de participação cívica mediada de jovens em Portugal

“... um dos aspetos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinómicas que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras. [...] São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do *yô-yô* ajuda a expressar. Como se os jovens fizessem das suas vidas um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios”
(Machado Pais, 2001: 68-69)

Esta reflexão inicial é fundamental para olharmos para este capítulo que dá conta de avanços, recuos e incertezas na organização social da juventude portuguesa. Teremos três grandes eixos de reflexão: (1) uma breve incursão em formas de convivialidade que marcaram as juventudes portuguesas, sobretudo a partir da década de 80, e que nos parecem fundamentais para compreendermos os contextos de participação e de promoção da participação; (2) o contexto escolar, principalmente ligado aos avanços e recuos sobre a importância da Formação Cívica e até da literacia para os *media*; (3) algumas ações de mobilização social e participação espontânea dos jovens portugueses.

Não pretendemos esgotar em breves dezenas de páginas um assunto tão vasto quanto a conjuntura portuguesa relativa aos contextos de participação juvenil mediada, ou seja, a que teve cobertura mediática ou que decorreu de contextos fortemente mediatizados, e o respetivo clima político-educativo das últimas décadas. Começaremos por pensar contextos da socialização dos jovens portugueses nessas décadas. Depois consideraremos a fomentação da participação juvenil nas escolas que, como veremos, é ainda muito dispersa e nem sempre aplicada na prática, o mesmo acontecendo com a legislação que fomenta a participação ativa em termos municipais. Os contextos de promoção da literacia para a cidadania e da literacia para os *media*/jornalismo têm conhecido uma evolução lenta e sinuosa no primeiro caso e ainda recente no segundo. Importa referir que nesta matéria os dados indicam que há um longo caminho pela frente e que deve ser mais sustentado. Por fim, traçamos uma linha sobre as mais mediatizadas formas de participação juvenil nas últimas décadas que implicaram ação por parte dos jovens. Veremos que estas formas de participação estão intrinsecamente marcadas pelos contextos escolares, sejam eles diretos ou indiretos. São poucas as

exceções, diríamos que as mais destacadas são as intervenções em prol da autodeterminação do povo maubere e a criação de *graffiti*.

3.1. Portugalidades e contextos sociais da juventude

Para melhor compreendermos participação juvenil em Portugal temos de recuar no tempo e considerar, como refere a socióloga Ana Nunes de Almeida (2011a: 11), que a mudança não pode ser encarada como um processo linear, de uma só dimensão, nem como um corte abrupto e excludente de fase para fase (2011a: 7). As formas de transição dos jovens para adultos não são lineares, os percursos das gerações são oscilantes, têm um ritmo *yô-yô* nas palavras de Marchado Pais (2001).

Entre 1981 e 1990, nos lares portugueses os valores consignados à alimentação baixaram de 41 para 33%, aproximando-se do níveis europeus e fazendo com que os orçamentos familiares contemplassem outros gastos, como comprar eletrodomésticos, automóveis, roupas ou calçado (Vieira, 2000b: 23). Acentuou-se nestas décadas o consumo privado, também potenciado pelo dinheiro de plástico e pelo recurso ao crédito. Os jovens no final da década de 80 eram o grupo etário mais elevado (15 e 30 anos) e, até pela estabilização política do país, começaram a poder emancipar-se cultural e politicamente dos pais (Vieira, 2000b: 113).

Vítor Sérgio Ferreira (1999: 28-30), numa obra da Secretaria de Estado da Juventude que traça uma imagem da juventude portuguesa de 1960-1997, identificou uma assimetria regional face à faixa juvenil, com uma progressiva litoralização da população juvenil, pese embora até 1996 alguns distritos tivessem sido compensados pela população estudantil universitária, como Bragança, Vila Real e Viseu. Setúbal, Aveiro e Braga³⁰ atestaram o crescimento da população juvenil litoralizada. Na evolução destas décadas assistiu-se a uma tendência de urbanização juvenil, sendo que as maiores concentrações se confinavam à Grande Lisboa e ao Grande Porto com reduzida diferença entre ou dois núcleos urbanos.

A mobilidade dentro do país tornou-se mais fácil, pelo menos entre os estudantes universitários, e o Inter-rail (com trajetos associados a grandes cidades, mas também

³⁰ Em 1989, Braga foi considerada a cidade mais jovem da Europa.

fomentadores de conhecimento de outras culturas) teve um significado extremo sobretudo nos finais na década de 80 e inícios de 90. Mas o acesso ainda refletia desigualdades. Num estudo qualitativo e de carácter etnográfico, realizado entre 1985 e 1991 pela socióloga Ana Santos, percebeu-se que 86 em 96 inquiridos com esta experiência frequentavam ou já tinham frequentado o ensino superior e oito completaram o 12.º ano. A investigadora identificou ainda que apenas 14 dos inquiridos pertencia à burguesia agrícola (1999: 27-30). Pensando no significado da viagem, Ana Santos refere: “No regresso voltavam como heróis pelo ânimo que tiveram em partir para o *desconhecido*, pela *coragem* e *habilidade* que mostraram em *desenrascar-se*” (1999: 116). Uma rapariga que realizou o Inter-rail em 1989 explicava: “Dá-me a sensação de orgulho ter aguentado aquelas condições. E, no fundo, fazer o Inter-rail denota um espírito jovem, só assim se consegue aguentar aquela porcaria toda” (1999: 116).

Partindo desta maior facilidade de acesso a outros espaços culturais, sociais e até geográficos, especificamente pensando no *ser jovem*, o que trouxeram de tão diferente os anos 80 e 90? A segunda metade dos anos 80 possibilitou a transformação da noção de cultura juvenil (Drago, 2004: 124); além disso passou a haver uma centralidade nas relações de convívio no quotidiano dos jovens, sendo de notar que este padrão se refletia praticamente em todos os escalões sociais, apesar de ser visível que decrescia à medida que diminuía a escala social, uma vez que aqui a escolaridade também era menor (Drago, 2004: 127).

Nos anos 90, os jovens passam a conviver de forma conjunta e quase massiva, em especial em Lisboa, Porto e Braga, nos espaços de diversão noturna, que também significam liberdade de divertimento e de convívio entre amigos (Pappámikail, 2011: 223). Nos anos 80 e com reforço nos 90, os festivais de música foram proliferando, inclusive alargando o leque a vários tipos de estilos, e as salas de cinema enchem-se, inclusive com produções nacionais. A moda dos anos 80 e 90 foi também fundamental para a construção de uma juventude diversificada assente em diferentes estilos (mas sempre em contraposição aos adultos mais formais), por contraste com os anos 60³¹. Os

³¹ A confirmar que a história das gerações e das juventudes é feita de linhas que se cruzam, nos anos 60 o “ar de *rock*” começa a surgir em Portugal e a mostrar a anglo-saxonização dos estilos musicais. A música que era vulgarmente apelidada de *ié-ié* traduz-se nos nomes “negros” dos grupos que despontavam: Diamantes Negros, Gatos Negros, Cometas Negros (Vieira, 2000a: 203).

quartos dos jovens a partir dos anos 80 passaram a ser repositórios de discos de vinil, videocassetes (os videoclubes expandiram-se nos anos 80 com a introdução do videogravador em Portugal) e pósteres das estrelas de *rock* e *pop* (Pappámikail, 2011: 230-233). Obviamente que a influência das culturas juvenis ocidentais em especial na linha anglo-saxónica eram de grande importância e muito difundidas através dos programas de música nas rádios, como *TNT*, *Meia de Rock*, *Rock em Stock* (iniciado nos anos 70), *Som da Frente* e *Febre de Sábado de Manhã*, e na televisão, como o *Vivamúsica*, o *Countdown*, apresentado por Adam Curry, bem como com o *Music Box*, de Nino Firetto.

Nos anos 80 e 90, tornou-se mais visível também um outro tipo de música nacional, popular, com cantores como Marco Paulo, Quim Barreiros (muito requisitados para as queimas das fitas), Roberto Leal, entre tantos que não só acalentam os gostos dos cidadãos que mantêm interesse na música nacional mais festiva, mas também nas zonas mais rurais, nas quais os focos de divertimento continuavam a ser mais escassos.

Na década de 90, a televisão estatal deixa de ter o monopólio. As televisões privadas surgem no início da década, bem como um sem número de novos programas, inclusive com reforço das séries juvenis nacionais e estrangeiras. Também foi nesta década que os jovens entre os 18 e os 30 anos começam a confrontar-se com a consciência de que as suas possibilidades no mercado de trabalho eram mais difíceis do que as dos seus pais, abandonando a ideia do “emprego para toda a vida” (Smithson, Lewis & Guerreiro, 1998: 99), acentuando a moratória de tempo em casa dos pais e afetando os processos de emancipação e de individualização. Iremos dar especial atenção a este assunto mais à frente.

Os *media* na década de 90 começaram a permitir um acesso mais global ao mundo, o que se acentuou com as crescentes redes sociais e internet, em especial na viragem do milénio, bem como com a tradicional televisão e as revistas sociais. Estas últimas, muito diferentes da *Crónica Feminina* dos anos 60, abrem a janela ao *voyeurismo* e aos *reality shows*. Fossem os mecanismos analógicos para ouvir música, o visionamento de cassetes de vídeo (posteriormente DVD) ou de televisão, os jovens já viviam num mundo de tecnologia. Nos finais dos anos 90, ainda que de forma lenta, a internet também começava a cativar novas audiências. Em 1999, iniciou-se um estudo

sobre os jovens e a internet, em Portugal, inserido num projeto internacional. Intitulava-se “Internet, alguns desafios: a representação que os jovens revelaram da Internet”, de José Carlos Abrantes, investigador do Centro de Investigação Media e Jornalismo – CIMJ. O enfoque deste estudo recai nas representações que os jovens (12-17 anos) têm da internet, na utilização que fazem da mesma e no modo como se apropriam dela. A título de exemplo e de recordatória, estes jovens da década de 90 diziam que a internet era revolucionária (79%), depois de a usarem cerca de metade sentia-se viciada (45%), consideravam que era um meio de fácil aprendizagem (74%), que os seus conteúdos eram fiáveis (69%) e que para trabalhar no futuro era preciso dominá-la (73%).

Nos anos 2000, a juventude é inegavelmente marcada pela herança simbólica dos *media* tradicionais, mas também pelo reforço dos novos meios de comunicação.

O estudo da Entidade Reguladora para a Comunicação Social – ERC sobre os Públicos dos Meios de Comunicação Social Portugueses, coordenado por José Rebelo³², revela a convergência de meios e a pressão da mobilidade: “Os jovens, entre os 15 e os 17 anos, dão preferência, não só aos novos *media*, em geral, mas também àqueles que lhes proporcionam escolhas pessoais e combinadas ligadas à informática, à música, ao audiovisual, aos jogos e à mobilidade” (2008: 188). O estudo da ERC revela ainda que cerca de um quarto desta faixa etária já tem telemóvel com acesso à internet, uma percentagem bastante próxima das gerações seguintes (Rebelo, 2008: 189).

Apesar de a televisão continuar a ser um *media* de proximidade, neste estudo esta faixa etária dos 15 aos 17 anos indica a sua preferência pela internet (seguida da televisão) para o exercício das três funções clássicas: informação, educação e divertimento (Rebelo, 2008: 191). Catarina Menezes (2011: 241) com uma outra amostra de jovens universitários³³ identificou que os noticiários televisivos eram acompanhados, embora surgissem associados a uma “atenção panorâmica”. O mesmo indica um estudo recente desenvolvido no âmbito do projeto Inclusão e Participação Digital (ref^a UTAustin|Portugal/CD/016/2008): a televisão continua a ser a principal fonte noticiosa (15-18 anos) (Brites, 2010b: 188). “A televisão é o meio de comunicação predominante na aquisição de informação política em Portugal, seguida a grande distância pelos restantes meios. A dependência dos portugueses em relação à

³² Questionário semiestruturado e presencial a pessoas com 15 ou mais anos de idade, residente em Portugal continental e regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

³³ Aplicados 633 inquéritos a jovens de 18 a 29 anos e realizadas nove entrevistas.

televisão é, do ponto de vista comparativo, muito elevada” (Magalhães & Sanz Moral, 2008: 3).

Além deste facto, outro importante a assinalar é ser a faixa etária dos 15 aos 17 anos aquela que mais blogues e páginas pessoais tem entre os que usam internet, duplicando o número em relação aos adultos com mais de 30 anos. Mesmo assim, estamos a referir-nos a um número ainda reduzido (13% e 10%, respetivamente) (Rebelo, 2008: 193 e 194). É caso para perguntarmos de que tipo de blogues e páginas pessoais falamos e que utilização lhe é dada? Quem são estes ativistas de internet? De que ambientes familiares beneficiaram? Como e em que contextos exprimiram e discutiram as suas ideias em família? (Ponte, 2011).

Os números de usos da internet têm subido. O primeiro estudo E-Generation, conduzido por Cardoso, Espanha e Lapa (2007)³⁴, identificava cerca de 70% de jovens que usavam internet (os que não usavam invocavam principalmente a falta de computador em casa); no estudo seguinte passaram a ser 80% (Cardoso, Espanha, Lapa & Araújo, 2009)³⁵. Estudos como *Crianças & internet*³⁶, que apontam para um uso de 100%. Este dado, porém, deve ser encarado com alguma reserva, pois são números muito elevados, talvez pelo facto de não serem representativos, tendo grande incidência nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Almeida, Delicado & Alves, 2008: 27) e em escolas favorecidas.

O primeiro E-Generation mostrou duas realidades distintas nas práticas e usos da internet. Os que foram questionados online mostraram uma maior familiarização e utilização da internet e dos computadores, já os inquiridos a nível nacional possuíam menos competências destas. Nota-se aqui a discrepância e o desalinhamento entre os info-incluídos e os excluídos.

Apenas 10% dos jovens do estudo da ERC dizem que são consumidores de edições online dos meios tradicionais, rádios, jornais e televisões portuguesas (neste

³⁴ E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal contemplou para além de um inquérito online a jovens até 18 anos utilizadores da internet (foram usadas 1353 respostas) um inquérito nacional (Portugal Continental) feito de forma presencial em 2006, com ponderação, a 276 indivíduos 8-18 anos.

³⁵ E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal teve como base 603 questionários presenciais, aplicados a 29 de setembro e 19 de outubro de 2008 a jovens entre os 8-18 anos em Portugal Continental.

³⁶ Entrevistas a alunos do ensino público e privado nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. As entrevistas foram realizadas de abril a junho de 2008.

caso falamos de menos de um terço do que nas idades superiores, onde são mais consumidores do que produtores). Estes jovens parecem usar os conteúdos informativos apenas quando querem informar-se sobre um assunto específico, mas não o fazendo como rotina (também aqui em oposição aos mais velhos, os maiores de 18 anos colocam os programas informativos no topo das suas escolhas) (Rebelo, 2008: 194). Os números segundo E-Generation revelaram que a procura por informação através de um motor de busca é uma prática de 76% dos jovens internautas portugueses. “Cerca de um terço (33,9%) afirma que o faz pelo menos uma vez por dia e 28,4% afirma que o faz pelo menos uma vez por semana. Fazer descargas ou procurar informação em motores de busca são outras práticas online” (Cardoso *et al.*, 2009: 223), neste caso sobretudo entre os jovens de escalões etários mais elevados. Na faixa etária dos 16 aos 18 anos, encontram-se os que mais participam em votações online e que escrevem comentários em sites diversos. Importa também aqui especificar de que participação falamos e em que moldes é feita.

Por fim, relativamente aos jornais, é muito importante reter que entre os “(poucos) jovens que leem jornais, são particularmente ativos nessa leitura: Proporcionalmente às outras idades são os que discutem mais frequentemente artigos e notícias com familiares, amigos e colegas” (Rebelo, 2008: 199). O primeiro E-Generation incluía questões relativamente aos consumos de jornais, o que já não aconteceu no estudo de 2009. “Entre os jovens leitores de jornais, 45,6% costumam ler jornais gratuitos, havendo mais jovens leitoras do sexo feminino a ler jornais gratuitos (58,4%) do que rapazes (37,2%).” (Cardoso *et al.*, 2007: 301).

Olhando para outros jovens, estes identificáveis como jovens em risco, recorda-se um estudo conduzido por Maria João Leote e Juliana Serrão, no âmbito do projeto Crianças e Jovens nas Notícias, coordenado por Cristina Ponte. As investigadoras avaliaram, entre outros fatores, a relação existente entre jovens institucionalizados em Centros Educativos e os *media*, designadamente na leitura que estes fazem deles. As questões fundamentais colocadas foram: que interesses revelam sobre notícias de jornais e em televisão?; que experiências tiveram na relação direta com jornalistas e órgãos de comunicação social?; que imagem têm dos *media*?; e de que formas se reveem nas notícias na imprensa e televisão? Como é que esta diversidade de meios é entendida nos discursos dos jovens e apropriada nos seus quotidianos? Como é

percecionado o papel dos diferentes *media*? E concluem que esta é uma população muito atenta ao que se passa à sua volta. Nesse sentido “as notícias nos jornais e de televisão constituem um veículo privilegiado para aprofundar relações, não só com o exterior mas também no grupo de pares e com os adultos dos centros” (2009: 202). Além disso, a representação sobre os *media* é negativa, decorrente das relações com os jornalistas e do que eles escrevem sobre os jovens e sobre estes jovens em risco.

3.2. Contextos escolares, possíveis motivações

Grande parte da vida “ativa” dos jovens é passada dentro dos portões das escolas. A escola em Portugal na modernidade tardia constituiu-se como espaço contra o trabalho, surge como sinónimo de não-trabalho (Almeida, 2011b: 160). Tornou-se espaço fundamental onde as crianças vivem a infância, de forma fechada e supostamente longe dos perigos. Noutros tempos, as famílias mais favorecidas optavam por que os seus filhos estudassem em casa. Em 1969/70, a percentagem dos que estudavam à margem da escola oficial era de 46% (Melo, 2011: 181-182). Pelo contrário, no mesmo ano letivo na primária oficial a taxa de reprovação era de 31% e junto das franjas sociais mais vulneráveis era difícil cumprir a universalização dos estudos de seis anos. Nem todos conseguiam ter poder económico para fazer da juventude uma fase alargada da vida.

Esses tempos passaram e hoje em dia é fundamentalmente na escola que os jovens aprendem a matéria curricular, mas também interagem nas atividades de recreio e nas extracurriculares. A escola pode conseguir, sem ser apenas no espaço aula, chamar os seus alunos à atividade cívica, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos. Com efeito, no caso português, no pós-25 de Abril a escola passou a ser um espaço de democratização, à semelhança do que aconteceu ao resto da sociedade, passou a evidenciar-se “a escola para todos”. A heterogeneidade da população escolar tem sido alvo de “novas áreas curriculares não disciplinares” (Melo, 2007: 72).

A conexão entre jovens e escola é “mediada por todo um universo de interações quotidianas e informais que (re)produzem práticas, códigos, instituições, papéis. Na troca de experiências e competências, favores e afetos, estruturam-se (também) identidades e disposições, redes e culturas” (Abrantes, 2003: 106).

É importante que a escola deva ser entendida “como um espaço de participação e mobilizador do envolvimento comunitário” (Menezes, 2007: 66). Resende e Dionísio (2005: 663) consideram que o modelo de escola se concentra na sua geografia interna, menosprezando a liberdade e a mobilidade que a deveria caracterizar. Estes pressupostos, contudo, tiveram como um dos seus impulsos a necessidade de erradicar possibilidades de trabalho infantil, que flagrou em Portugal até aos finais da década de 90.

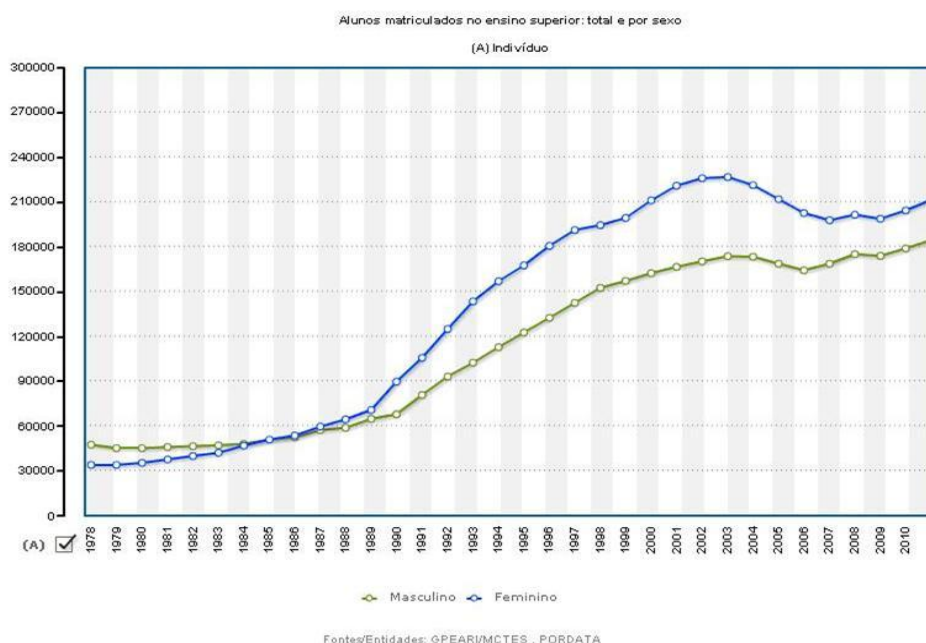
A massificação da escola (secundário e superior) deu-se nos anos 90 (Abrantes, 2003). Na década de 90, deu-se o *boom* de alunos no ensino superior, pois de cerca de 11000 alunos em 1990 passou a haver cerca de 60500 no ano 2000. Foi precisamente na primeira década do milénio que Portugal se aproximou nas taxas de escolarização no ensino superior de outros países europeus. Para tal contribuiu um reforço da frequência no secundário de cursos vocacionados para os alunos seguirem para o ensino superior (Vieira, 2007: 147).

A reforma curricular no final da década de 80 surge no seguimento da nova Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que instituiu o ensino básico obrigatório de 9 anos³⁷. Data desta altura a criação de novas áreas curriculares, Área-escola e Desenvolvimento Pessoal e Social, visando promover a formação cívica dos estudantes e a sua participação nas instituições democráticas, e a criação dos cursos tecnológicos nas escolas regulares e de cursos profissionais nas escolas profissionais no ensino secundário (Seixas, 2005: 194)

³⁷ Na década de 90, o contexto escolar português ainda foi marcado pela necessidade de se fazer cumprir a escolaridade obrigatória até ao nono ano (Alves & Canário, 2004: 982). Apenas em 2009 foi aprovado o alargamento da escolaridade obrigatória ao 12.º ano.

Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo

Gráfico 1



Fonte: Pordata

Como identificamos no quadro, as raparigas foram evoluindo mais favoravelmente do que os rapazes e de 1978 a 2001/02 a curva foi sempre ascendente para ambos os géneros, o que não só atesta o crescimento exponencial do ensino superior em Portugal sobretudo a partir do final da década de 80 como da feminização deste grau de ensino. No ensino superior, os anos 80 foram de grandes alterações; foi constituído o ensino superior politécnico (concebido no início dos anos 70). No final dos anos 80, o sistema de ensino superior português também conheceu um *boom* de inscrições, tal como de 1990 a 1996. Portugal foi o país membro da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) com a maior taxa de variação positiva de efetivos no ensino superior. Nesta década começou ainda a expandir-se o ensino privado em Portugal.

3.2.1. Historial de educação cívica e de educação para os media

No pós-25 de Abril havia, deste modo, a intenção de desenvolver e promover a educação cívica, uma disciplina de introdução à política, uma área de educação cívica e politécnica e um ano de serviço cívico antes da entrada na universidade (Menezes,

1999: 178). Estas iniciativas que se propunham a ser disseminadas em diferentes anos de estudo, mas de forma abrangente, tinham como objetivo a consolidação do regime democrático (Menezes, 2003a: 2 e 3).

Em 1989, o Ministério da Educação, através da reforma curricular, a mais aprofundada das últimas décadas, previa que a formação pessoal e social fosse objeto de difusão transversal, “de um espaço disciplinar próprio opcional [a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) alternativa à de Educação Moral e Religiosa³⁸] e de uma área de articulação multidisciplinar (a Área Escola)” (Menezes, 2005b: 19).

Esta opção originou uma intensa discussão pública em torno dos objetivos e dos métodos da formação pessoal e social. Envolveu um amplo espectro de especialistas de Ciências da Educação e decisores políticos (Menezes, 1999; Menezes, 2005b). Isabel Menezes recorda que o debate foi feito

opondo-se uma lógica conservadora, mais centrada na transmissão de conhecimentos e de um património cultural, associando a formação pessoal e social à educação moral ou para os valores, e enfatizando, consequentemente, a socialização dos alunos, a uma lógica emancipatória, alargando a formação pessoal e social à promoção de conhecimentos, competências e disposições para agir (e não apenas a uma dimensão moral ou ética) (2005b: 19).

Os alunos eram encarados como agentes em causa própria e como tendo um papel ativo na promoção do seu desenvolvimento. Os alunos eram chamados a participar ativamente em atividades como a Área Escola (atuação multidisciplinar), que pressupunha o envolvimento de toda a comunidade, aprendendo pela prática, muito para além da estrita direção da matéria curricular.

Havia, assim, a intenção de reforçar o papel da escola neste domínio, mas não havia consenso quanto aos seus objetivos nem quanto ao facto de isso ser feito ou não numa disciplina curricular (Menezes, 2003a: 3). Acontece que a aplicação de DPS sempre foi problemática e bem mais limitada do que se planeou. O debate em torno da necessidade e dos pressupostos de disciplinas de educação cívica, ligadas à cidadania ou à ciência política, tem sido permanente. Tiveram especial *boom* na década de 90, tanto em Portugal quanto no resto da Europa (Menezes, 2005b: 21). Podemos inclusive dizer

³⁸ DPS seria uma espécie de educação ética laica (Menezes, 2005b: 23).

que o debate se mantém até aos nossos dias, no caso português, talvez por não estar definitivamente resolvido. Deste modo, a educação para a cidadania tem sido alvo de disputas, interesses e desinteresses desde a década de 80. Resende e Dionísio chamam a atenção para que

“educação para a cidadania” pode ser tanto mais problemática quanto mais contribuir para regular pontos de vista críticos sobre determinado assunto. Não é por isso igualmente de rejeitar a hipótese de que, num contexto de discussão em sala de aula sobre questões cívicas, alguns professores menos zelosos dos códigos deontológicos da conduta profissional [...] tendam a fazer passar pontos de vista seus sobre os assuntos abordados (2005: 677).

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro (governo socialista de António Guterres) que definiu a reorganização curricular do ensino básico decretava que a formação pessoal e social se mantinha enquanto área para a qual concorrem três espaços curriculares não disciplinares, transversais, comuns a todos os alunos: Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado. Isabel Menezes questionou-se quanto ao valor da cidadania como princípio transversal do currículo. Concluiu que há sobreposições dos conteúdos de educação para a cidadania (2001) com as finalidades e temáticas da formação pessoal e social da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. O que verdadeiramente mudou é que a formação cívica é um espaço curricular, não uma disciplina, e tem uma natureza universal e não opcional como acontecia com DPS (em opção a Religião e Moral) e não depende de formação específica de professores como a DPS exigia (Menezes, 2005b: 21-23). De qualquer modo, importa ainda refletir sobre estas questões:

...a própria tensão entre cidadania formal e vivida exige que o trabalho nesta área não se limite ao espaço da sala de aula, da interação com um professor e da retórica sobre, mas envolva as experiências na escola e na comunidade, preferencialmente com abordagens (cuidadosamente preparadas e supervisionadas) de *mãos na massa*, em que os alunos têm oportunidade de experienciar, à medida da sua idade e nível de desenvolvimento, uma cidadania-em-ação.

Finalmente, a noção de que a educação para a cidadania não é *outra coisa* mas sim *intrínseca* ao trabalho docente (Menezes, 2005b: 32).

O Despacho n.º 19308/2008, de 8 de julho, do Ministério da Educação refere-se em particular ao facto de no Ensino Básico, no âmbito da área de Projeto e da Formação Cívica, ser necessário desenvolver a educação para os *media* (alínea J). Neste sentido, além da Formação Cívica, uma outra área de atuação é fundamental, a educação para os *media*. Nos últimos anos emergiu o discurso sobre a necessidade de pensar “em literacia informativa, em literacia mediática ou multimédia, para referir a capacidade de fazer face aos desafios colocados pela sociedade de informação e do conhecimento, sem a qual novas formas de exclusão tendem a emergir e a acentuar-se” (Pinto, 2002: 92). Tem sido evidenciado o papel dos *media* nas novas agências e contextos de socialização, sendo evidente também a necessidade de haver uma rede de acompanhamento desta socialização por parte dos pais e da escola (Pinto, 2002: 95). A escola e a família tornam-se espaços de criação de oportunidades de aprendizagem e expressão ativas.

No final do Governo de José Sócrates, a Formação Cívica foi introduzida no plano curricular do Secundário, com a intenção de reforço das áreas da educação para a cidadania, para a saúde e para a sexualidade, mas note-se, também, que foi eliminada a disciplina de Área de Projeto dos cursos científico-humanísticos (Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril).

Nas alterações verificadas nos ensinos básicos e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), no governo de Passos Coelho, a Formação Cívica surge com indicação de conteúdos e orientações programáticas, mas sem a autonomização (ao contrário do que era reivindicado pelo Conselho Nacional de Educação³⁹), como disciplina obrigatória. A Formação Cívica deixa de ser obrigatória, cabe a cada escola decidir se lhe quer atribuir horário letivo. Nos anexos do decreto, está plasmado que no 1.º Ciclo Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania são áreas não disciplinares, que “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.” (Anexo I do decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). No artigo 15.º, o mesmo decreto refere-se à Formação Pessoal e Social dos alunos, considerando que “as escolas, no âmbito da sua

³⁹ Já na vigência do governo de coligação liderado por Passos Coelho, o Conselho Nacional de Educação (órgão independente com funções consultivas) recomendou a necessidade de assegurar “um tempo próprio de Formação Cívica”, na linha das indicações europeias.

autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa”. Relativamente às Tecnologias da Informação e da Comunicação (artigo 11.º), estipula-se que devem ser antecipadas do 9.º para o 7.º ano.

3.3. Programas de literacia cívica: a sociedade civil

Tendo em vista as alterações já aqui identificadas quanto às formas de convivialidade, opções de consumo e evolução do sistema educativo, nomeadamente quanto à literacia para a cidadania e para os *media*, importa agora ver como é que se fizeram sentir essas mesmas temáticas na sociedade civil. Desde a década de 80, e de forma paulatina, tem havido exemplos de programas que promovem valores de cidadania. Em 1985, foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CNJ). Trata-se de uma plataforma que representa as organizações de juventude de âmbito nacional (culturais, ambientais, escutistas, partidárias, estudantis, sindicalistas e confessionais). Outros programas até fazem ligação entre essas valores e o jornalismo, como é o caso do Parlamento dos Jovens, que prevê a possibilidade de as escolas incluírem nas suas equipas “jornalistas parlamentares” que fazem a cobertura das sessões nacionais.

O programa pedagógico Parlamento dos Jovens foi criado em 1995 (designava-se Parlamento das Crianças e dos Jovens) por iniciativa da então deputada socialista Julieta Sampaio. A primeira sessão destinou-se apenas a escolas do 1.º ciclo de Lisboa e do Porto. A partir de 1996 passou a realizar-se uma sessão destinada a Escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, como uma iniciativa institucional da Assembleia da República.

Os objetos de base do programa são fomentar o interesse pela participação cívica e política, através da educação para a cidadania, incentivar a reflexão sobre cada um dos temas definidos anualmente, estimular a capacidade de expressão e argumentação, promover o debate democrático e, ainda, possibilitar a experiência de participação em atos eleitorais e divulgar as regras dos debates na Assembleia da República.

Em 2000, através da Resolução n.º 59 da Assembleia da República, passou, também, a ser possível realizar-se uma sessão anual para os jovens do secundário, a chamada Assembleia na Escola (para se distinguir da destinada a Escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, A Escola e a Assembleia). Em 2001, começaram a realizar-se as duas sessões anuais para cada um dos grupos de ensino (em 2007 passaram a ser dois dias por sessão). Em 2004, foi modificado o formato das sessões, para se promover a aproximação das metodologias de debate parlamentar (uma parte do tempo da sessão na Assembleia da República é destinada a reuniões de comissões e outra parte à sessão plenária).

A atual designação, Parlamento dos Jovens, tem raízes em 2006, altura em que se deu um passo muito importante, designadamente no crescimento ao nível do secundário, na sequência da aprovação da fusão da Assembleia na Escola com o Hemiciclo – Jogo da Cidadania (que o Instituto Português da Juventude organizava para o ensino secundário). As sessões passaram também a ter o formato atual, com três etapas: sessões escolares, sessões distritais ou regionais (reforço da participação de deputados da Assembleia da República) e sessões nacionais. Nesse mesmo ano, foi criado o prémio reportagem.

Atualmente, o programa é desenvolvido durante o ano letivo com escolas públicas e privadas, no âmbito dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do secundário. O programa tem um modelo idêntico nos dois grupos de ensino, mas existem algumas adaptações ao secundário, uma vez que os alunos possuem outras autonomias. Entre as parcerias deste projeto, além da estreita relação com o Ministério da Educação, é importante referir a Secretaria de Estado do Desporto e da Juventude, através do Instituto Português do Desporto e da Juventude, especialmente relevante na organização do Parlamento dos Jovens/Secundário (responsável pela organização das respetivas sessões distritais e pelo concurso Euroscola). O Euroscola é um concurso organizado a nível nacional pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude e pelo gabinete do Parlamento Europeu em Portugal, com a participação da Assembleia da República e das direções regionais da Juventude dos Açores e da Madeira. O objetivo é selecionar escolas que participam nas sessões Euroscola, no hemiciclo do Parlamento Europeu, em Estrasburgo. Podem candidatar-se ao concurso as escolas participantes no Parlamento

dos Jovens – Secundário (que elejam um número superior a 10 deputados para a respetiva sessão escolar).

Indicamos assim, na mesma linha do anterior, a existência de um outro projeto, o Sub18.gov, lançado pela *Forum Estudante*⁴⁰, com apoio da Comissão Nacional de Eleições, em novembro de 2007, com a função de eleger um governo formado por jovens, com a criação de ministérios/cargos. As listas a concurso tinham de desenvolver um programa com duas medidas por cada ministério. Estas eleições decorrem nas fases local/escolar, distrital e nacional. O projeto acabou em 2009, mas outros se lhe seguiram na ligação entre a *Forum Estudante* e as escolas, nas áreas da justiça, do automóvel e segurança rodoviária, entre outras.

Projetos como estes podem, porém, ser criticados por implementarem modelos de participação mais ligados a um adultocentrismo do que a questões mais próximas dos jovens. Recordando o que foi dito no *capítulo 1*, a agenda não deve ser sempre estabelecida pelos adultos ou pelos seus modelos (Badham, 2004: 147).

A cidadania deve ser pensada de forma diferenciada e com lógicas particulares de acordo com os contextos. É neste sentido que falamos aqui de um outro programa, o Escolhas. A publicação a 9 de janeiro de 2001 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001 que criou o Escolhas – Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens dos Bairros mais Vulneráveis dos distritos de Lisboa, Setúbal e Porto. O Escolhas foi preparado pela Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e esteve ativo até dezembro de 2003. Foram identificados cinco dezenas de bairros dos três distritos já indicados para serem intervencionados. Um dos pontos mais inovadores da primeira fase do programa foi a criação do conceito de mediadores jovens urbanos, cuja formação ficou a cargo do programa e também do Instituto Português da Juventude. Como ficou estabelecido, estes mediadores deveriam ser recrutados entre jovens dos próprios bairros. Desta forma, esta figura podia mais facilmente contribuir para uma reconstrução de relações no meio envolvente, designadamente com as escolas ou outros organismos, e ainda na dinamização dos jovens e junto das famílias. Entre os

⁴⁰ O projeto *Forum Estudante* foi iniciado em 1991. A criação posterior da revista homónima teve como intuito preencher um espaço em aberto no que respeita a informações para os jovens sobre cursos, instituições e profissões. Este projeto esteve também ligado, como já indicado, à criação do projeto Lusitânia. A revista tem tido uma ligação estreita com as escolas e no contacto com os jovens, desenvolvendo diversos projetos a eles destinados, entre os quais o Sub18.gov.

99 jovens que assistiram às ações de formação então ministradas, 91 concluíram-na (Macedo, 2004: 111 e 112).

Através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004 foi feita a sucessão para o Escolhas – 2.ª Geração, que passou a estar sob a alçada do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), deixando de estar dependente dos ministérios da Administração Interna, do Trabalho e da Solidariedade, da Justiça, da Educação e da Juventude e do Desporto.

Uma nova resolução do Conselho de Ministros (nº 80/2006) iniciou a terceira fase do Escolhas. Nesta mesma resolução, são apresentadas as quatro áreas estratégicas de intervenção: a) a inclusão escolar e a educação não formal; b) a formação profissional e a empregabilidade; c) a participação cívica e comunitária; e d) a inclusão digital. Subjacente ao programa está a ideia de que os projetos devem tender a autonomizar-se relativamente ao apoio concedido pelo programa.

A 4.ª geração do Escolhas (2010-2012) teve como principal objetivo a promoção da autonomia dos jovens e o seu envolvimento em ações que possam ter continuidade de forma independente quando já não estiverem ligadas ao mesmo. Aqui há uma renovada importância do jovem dinamizador comunitário (oriundo da comunidade e integrado nas equipas técnicas). As cinco medidas fundamentais do programa nesta 4.ª geração são: Inclusão escolar e educação não formal; Formação profissional e empregabilidade; Dinamização comunitária e cidadania; Inclusão digital; e Empreendedorismo e capacitação. Em agosto de 2012 foi aprovada a 5.ª Geração do Escolhas.

Outro exemplo de ações de promoção da participação, neste caso tendo nascido da sociedade civil, é o da TEDex, fundação privada sem fins lucrativos criada em 1984 por Richard Saul, nos Estados Unidos. A ideia destas conferências é dar a possibilidade de as pessoas dialogarem e trocar experiências a nível local. A TEDex no início teve enfoque na tecnologia e no design, mas depois acabou por tornar os temas mais abrangentes, como educação, cidadania, cultura. Em Portugal, a primeira foi realizada em Lisboa, em setembro de 2009, e já passou por outras cidades, como o Porto, Braga, Aveiro e Óbidos.

Segundo dados fornecidos em maio de 2012 pela Federação Nacional das Associações Juvenis, a distribuição do número de associações inscritas no Registo Nacional do Associativismo Jovem (RNAJ) por distrito indica que os distritos que agregam mais associações são: Porto (9,94%), Lisboa (9,51%), Coimbra (9,33%) e Castelo Branco (8,90%). No total das associações, verifica-se que a larga maioria dos presidentes das associações são do género masculino (72%), apesar de haver uma igualdade de género na participação (47% F e 53% M).

3.3.1. Programas das empresas jornalísticas: qual o contributo?

Ao contrário do que há vários anos sucede noutros países, como os Estados Unidos ou França, conforme referido no *capítulo 1*, em Portugal as iniciativas de literacia para os *media* mais especificamente relacionados com o jornalismo ainda são escassas e relativamente recentes.

Herdeiro do *Juvenil (Diário de Lisboa)*, que foi fechado por Marcelo Caetano (Freitas, 2009: 86), a 24 de maio de 1983 foi publicado pela primeira vez o *DN Jovem*, um suplemento do *DN*, que transitou para a internet em junho de 1996. Foi uma iniciativa de Mário Mesquita, na época diretor do jornal, que estava interessado em captar um público juvenil, entre os 18 e os 24 anos. A intenção de Mário Mesquita era motivar os jovens para a importância do jornalismo, mas as colaborações seguiram num caminho literário e os responsáveis pelo projeto deixaram-se encaminhar por essa tendência. O número de colaboradores (12-25 anos) cresceu bastante até 1985 e além de publicarem também recebiam alguma retribuição, como livros (Freitas, 2009: 86). O projeto foi um enorme êxito cultural mas um fracasso financeiro, tendo terminado em 2007.

Um número restrito de projetos tem fomentado o uso do jornal escolar como ferramenta de promoção da literacia para os *media* e para cidadania em Portugal. Há outros espaços de promoção da literacia mediática, mas neste caso queremos apenas debruçar-nos sobre os que possibilitam a participação dos jovens. A maioria dos projetos aqui identificados têm em comum serem promovidos por *media* e também em ligação com os espaços escolares.

O Projeto *Público* na Escola foi criado em 1990, por altura do lançamento do próprio jornal, e, além de ser pioneiro, tem contribuído em boa parte para o

fortalecimento e crescimento de projetos de jornalismo escolar, em particular dos jornais escolares em Portugal, como instrumentos de pedagogia e de reflexão crítica, especialmente entre os jovens, para que, e segundo regulamentado, tenham uma maior “consciência dos seus direitos e possibilidades de ação face à comunicação social, ajudando-os, nomeadamente, a descodificar a linguagem da imprensa e dos *media* em geral”. Este projeto, que tem sido liderado por jornalistas, desenvolveu outros elementos educativos para além do concurso, com publicação de boletim e dos Cadernos *Público* na Escola, documentos importantes de apoio aos professores. Depois de uma pausa de um ano letivo no concurso, estão a ser esforços para regressar inclusive com novidades. Na sequência deste programa de literacia para os *media*, o *Público*, no dia 1 de junho de 2011, dedicou o destaque do P2 (*Eleições vistas pelas crianças*, nas páginas 4-8) ao Dia Mundial da Criança e também deu voz a crianças que escreveram e fizeram desenhos alusivos a temas como as eleições, o que é ser primeiro-ministro, se os seus direitos são respeitados, e se têm deveres, etc.

Entretanto, outras iniciativas foram sendo criadas, como o Projeto de Educação para os *Media* (Castelo Branco, 2007-2011), suportado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo *Semanário Reconquista*. Também é liderado por um jornalista, Vitor Tomé, tendo como uma das suas inovações a distribuição de um CD-ROM e de material de apoio aos professores. Existem outros projetos mais recentes ligados a jornais, com características distintas dos dois anteriores, que promovem a literacia para o jornalismo, como o DNescolas, do *Diário de Notícias*, e os MEDIALAB (*Jornal de Notícias* e *Diário de Notícias*), bem como o Entre Palavras (*Jornal de Notícias*).

3.4. Participação e mobilização social, um retrato (também) construído pelo jornalismo

Iremos a partir de agora centrar-nos mais em ações de participação associadas aos jovens portugueses, muito marcadas, mas não exclusivamente, por ações políticas ligadas aos estudantes e aos problemas que os afetam nas escolas.

Optámos por fornecer contextos de práticas em Portugal que nos permitam melhor interpretar os dados e baseando-nos em três elementos: (1) na ideia de que a identidade se faz pela prática, uma condição fundamental da promoção das culturas cívicas (Dahlgren, 2009a: 116), como já indicado no *capítulo 1*. (2) Centrámos-nos ainda

na conceção de que a participação cívica está muito além da definição restrita política (Dahlgren, 1998). (3) Por fim, as nossas escolhas surgem de uma dinâmica que tem que ver com uma constante relação e reflexão entre a revisão de literatura e os contextos emergentes no trabalho, oscilando entre ambos os polos (Berg, 2001; Leote, 2010; Delorme, 2008) para que se complementem.

Temos de recuar novamente no tempo, começando pela década de 90, especialmente marcada por dois tipos de intervenção juvenil mediatizada, a luta pela autodeterminação de Timor-Leste e as lutas estudantis no secundário e no superior. Também na altura começam a despontar de forma mais mediática os movimentos antiglobalização em Portugal, influenciados pelo que se passava noutros países, como os Estados Unidos.

A luta pela independência de Timor-Leste terá sido um dos momentos de maior consenso (Cabrera, 2001; Marques, 2005) do povo português depois da Revolução do 25 de Abril. Passou de uma fase de esquecimento, de 1975 a 1989, a tema de consenso social e jornalístico, sobretudo de 1989 até 1999. O movimento em Portugal começou por se desenvolver com as Jornadas de Timor, organizadas por Barbedo de Magalhães, nas escolas secundárias, algumas universidades e em diferentes núcleos que se foram constituindo sobretudo a partir de finais de 80. Apesar de nesta fase o movimento não ter uma visibilidade pública como veio a ter sobretudo a partir do Massacre do Cemitério de Santa Cruz em Díli (12 de novembro de 1991⁴¹), com a Missão Paz em Timor/*Lusitânia Expresso*⁴² (1992), a prisão e julgamento de Xanana Gusmão, líder histórico da resistência maubere (1992 e 1993), a atribuição dos prémios Nobel da Paz a Ramos-Horta e a Ximenes Belo (1996) e o referendo que se decidiu pela independência (1999). Em inícios de setembro de 1999, o *Diário de Notícias*, o *Jornal de Notícias* e a *TSF* lançaram a campanha de solidariedade “Branco por Timor”. Por exemplo, a Missão Paz em Timor recebeu uma ampla cobertura mediática por parte dos jornais diários

⁴¹ As notícias da intervenção militar no Koweit (1990/1991) também trouxeram para a agenda a questão timorense e do Sara Ocidental. O que estava em causa era o facto de se intervir num território como o Koweit, apesar de haver outras situações similares de ocupação.

⁴² Organizada e promovida pela revista *Forum Estudante*, na voz do seu diretor, Rui Marques, esta missão tinha como objetivo depositar uma coroa de flores em Timor-Leste. A viagem foi feita no barco *Lusitânia Expresso* e incluía uma centena de pessoas, entre as quais jovens estudantes de 21 países diferentes (entre eles, portugueses, de outros países da comunitários, da Austrália, do Brasil e da China). A 15 de janeiro realizou-se uma conferência de imprensa já a bordo do *Lusitânia Expresso* e a 15 de março os participantes chegam ao Aeroporto da Portela, em Lisboa. A primeira notícia sobre este evento foi publicada a 28 de dezembro de 1991, no *Expresso*.

portugueses, nas primeiras páginas e também nas ilustrações. Houve um aumento de peças à medida que a viagem se desenrolava (Cabrera, 2001: 216 e 217). Os jornalistas tornaram-se também eles ativistas. Como refere Cabrera, foram tocados de forma afetiva pelo tipo de acontecimento que narravam. “A voz embargada, os silêncios, a excitação, as explosões de dramaticidade, em que as palavras se sucedem com muita rapidez, as alterações do tom de voz ao longo da descrição, são sinais explícitos de que [...] o jornalista assumiu momentaneamente um outro papel” (Cabrera, 2001: 259). Os jovens, nos territórios timorense, indonésio, português e noutras partes do mundo, assumiram um papel decisivo na luta pela autodeterminação timorense. Foram os estudantes que “levaram a luta pela autodeterminação de Timor para o coração da Indonésia” (Marques, 2005: 141). Na sequência do massacre em Díli os jovens assumiram-se como elementos fundamentais da resistência.

Nos anos 90, um outro tema ganhou relevância pública, as lutas estudantis, que foram marcando a década, umas vezes de forma positiva, outras negativa. No ensino, como já indicamos no início do capítulo, evidenciam-se os sinais de que a crescente opção pelo ensino superior também poderia criar problemas identitários, pelo facto de este crescimento não ter sido acompanhado pelas adequadas organizações estruturais de trabalho, conduzindo à incerteza e à necessidade de trabalho em áreas que não as decorrentes dos cursos universitários (Alves, 1998: 138). Esta ideia foi revitalizada nos discursos político, social e mediático em 2011, dando lugar à conceção da Geração à Rasca, da qual falaremos mais à frente.

Nas décadas de 80 e 90 os jovens foram identificados como despolitizados⁴³ (Pappámikail, 2011; Drago, 2004), por comparação com as gerações de 60 e pós-25 de Abril. Mas, isso não significava que efetivamente tivessem falta de capacidade

⁴³ Lia Pappámikail diz que “descobrir a juventude é, pois, uma tarefa complexa, devido aos múltiplos sentidos subjacentes à própria palavra” (2011: 208). Relativamente à participação, muitas vezes evocam-se outros tempos como sendo melhores. Mas quem são os jovens que se mobilizam em torno de causas? As duas grandes crises académicas que marcaram os anos 60, Lisboa: 1961/3 e Coimbra: 1969, reivindicaram causas que não eram exclusivamente dos jovens, mas que se alicerçaram nos interesses dos estudantes (Pappámikail, 2011: 214). Estas causas não estiveram de costas voltadas ao que se passava fora de Portugal, especialmente em França com o Maio de 68. Lia Pappámikail chama a atenção para o facto de que para além dos muros das escolas, a juventude que ajudou a construir uma ideia de juventude participativa raramente se manifestava. A “juventude portuguesa era relativamente silenciosa e ausente no que diz respeito às causas públicas” (Pappámikail, 2011: 215). Mas hoje é evocada de forma saudosista. O 25 de Abril acabaria por abrir um novo período de manifestações estudantis, mas sobre essas iremos refletir mais aprofundadamente ainda neste capítulo. Mesmo nos anos 80, as ligações dos jovens às juventudes políticas eram escassas apesar do tema ter estado na agenda (Pappámikail, 2011: 217).

reivindicativa, sendo exemplo disso as manifestações contra a Prova Geral de Acesso (PGA) (Gomes & Lima, 1996; Drago, 2004). Importa desde logo anotar que não pretendemos a estabelecer qualquer tipo de normatividade para verificar se os jovens estão a participar mais ou menos, melhor ou pior, mas a anotar que as épocas em que nos encontramos nos diferentes “presentes” são sucessivamente marcadas por um discurso de despolitização, que posteriormente, por vezes, é alterado. Inclusive, esta época de 80 e de 90 é, na atualidade, considerada de forte intervenção estudantil. Anotamos que no decorrer do trabalho de campo (notas de campo, 19 de novembro de 2011), estivemos numa reunião de uma juventude partidária (com o grupo de trabalho do secundário) durante a qual um dos jovens fez uma apresentação pormenorizada das lutas estudantis da década de 90, enaltecendo as suas qualidades e indicando-a como modelo a seguir na atualidade. Este tema dominou, aliás, a maior parte da sessão, bem como foi tema do grupo de foco 6, especialmente no diálogo entre o Carlos e o Lito. *O que ontem parecia despolitizado, hoje parece ser um marco de participação.*

O espaço reivindicativo nas escolas nos anos 80 e 90 foi também conhecendo novos formatos. As associações de estudantes (AE) passaram a procurar possibilidades de representação própria, com maior independência de cores partidárias (muito embora essa dependência existisse sempre em alguma medida⁴⁴), aumentando também o défice político (Gomes & Lima, 1996: 125). O papel das organizações partidárias jovens mantém-se porém relevante, uma vez que pode ser entendido de uma forma pedagógica. As juventudes partidárias, comumente identificadas como jotões ou juventudes, podem e devem ter um papel pedagógico de incentivo a projetos associativos escolares capazes de pensar apenas mais atividades lúdicas, mas também ações de carácter reivindicativo e que legitimem a independência das associações, designadamente no contexto das estruturas escolares do secundário (Gomes & Lima, 1996: 127 e 128).

Na alvorada da década de 90 (entre 1991 e 1992), os alunos do secundário insurgiram-se com greves e manifestações contra a PGA. Os alunos contestavam o carácter aleatório da prova que pretendia avaliar conhecimentos gerais. Era identificada como uma prova “totoloto” em que os resultados aleatórios poderiam nada ter que ver com as classificações escolares, baseadas num programa definido (Seixas, 2005: 195).

⁴⁴ Como veremos, esta realidade ainda hoje é identificada nos discursos dos participantes no estudo e inclusive todos os presidentes de AE com os quais falamos eram membros de organizações partidárias, bem como a esmagadora maioria dos membros de AE.

O grito de protesto “*Não à PGA*” assumiu formas muito distintas: marchas ou manifestações de rua (locais e nacionais), greves às aulas, pedidos de audiências e entrega de abaixo-assinados, conferências e comunicados à imprensa, cortes de trânsito ou a queima de enunciado da PGA (Seixas, 2005: 195). A prova veio a ser abolida em setembro de 1992.

A difusão mediática dos protestos foi ampla, inclusive contemplando ações de protesto por todo o país, o que atesta a importância e dimensão do movimento, facilitando a boa opinião pública e também contribuindo para a mobilização. Os jornalistas realçaram a inexperiência organizativa dos alunos, “ao descreverem as mobilizações realizadas durante o mês de Fevereiro, tal aparece geralmente associado mais à espontaneidade dos protestos, traduzindo uma certa genuinidade dos mesmos, do que a uma certa imaturidade dos jovens” (Seixas, 2005: 197 e 198). Ana Drago, deputada pelo Bloco de Esquerda na Assembleia da República, sustenta que uma geração começou a fazer a sua aprendizagem política com a ação anti-PGA⁴⁵, proporcionando uma continuidade geracional de aprendizagem política (2004: 148). Este primeiro movimento teve implicações diretas no aparelho governativo. De dezembro de 1991 a fevereiro de 1992, largos milhares de jovens participaram em manifestações e greves do secundário (Drago, 2004: 148).

Uma das características dos movimentos estudantis da década de 90 foi precisamente a capacidade demonstrada de entrar na agenda mediática, também porque se tratou de uma década de explosão de diferentes *media*, como recorda Ana Drago (2004: 186-188). “O que caracterizou este movimento, numa das suas vertentes mais importantes, foi a capacidade demonstrada de criar uma visibilidade inusitada em termos de opinião pública” (Drago, 2004: 186). Neste contexto, é preciso não esquecer a exponenciação dos *media* em Portugal, com um contexto marcado por novos títulos de imprensa, a legalização das rádios e o surgimento das televisões privadas. “A estratégia de penetração no espaço mediático permite ainda ao movimento sustentar-se ao longo do período de contestação” (Drago, 2004: 188). Nestes anos, os jornais foram criando secções de Educação, o que também conduziu à especialização dos jornalistas que procuram essas notícias permitindo uma regularidade da cobertura noticiosa (Drago, 2004: 188).

⁴⁵ De dezembro de 1991 a fevereiro de 1992, largos milhares de jovens participaram em manifestações e greves do secundário (Drago, 2004: 148).

A partir do ano letivo 1991/1992 nas faculdades emergiu um movimento contra a proposta do governo de Cavaco Silva do aumento das propinas universitárias: alguns dos anti-PGA tornaram-se anti-propinas. Este movimento de estudantes contra o aumento das propinas conhece o seu auge por volta de finais de 1992, com uma manifestação estudantil de mais de 10 mil alunos em novembro. No ano seguinte uma manifestação bem menos expressiva foi reprimida pela polícia. Este ato deu um maior relevo à luta dos universitários e em dezembro de 1993 o movimento conquista outros simpatizantes e juntam-se cerca de 20 mil pessoas de diversos quadrantes (entre os quais os universitários) numa manifestação contra a repressão policial. O movimento não saiu logo vitorioso, pois as propinas passaram a vigorar em 1994/95 (embora com valores menores do que inicialmente previstos), mas em finais de 1995 viriam a ser suspensas.

3.4.1. “Geração rasca?”

Neste período, em Portugal, assistiu-se a outro acontecimento mediatizado, ligado ao secundário: as manifestações estudantis entre abril e maio de 1994. Os jovens manifestantes estavam contra as provas globais determinadas pela ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite. *Desta vez a mobilização estudantil era feita, de novo, no secundário e não nas universidades.*

As manifestações assumiram formas diferentes, os jovens paralisaram as aulas, ocuparam pacificamente locais públicos, manifestaram-se nas ruas e conseguiram com isso uma ampla cobertura noticiosa. Os jornais e as televisões perpetuaram imagens que provocaram uma alteração na opinião pública e mediática. “Houve quem se despisse, outros lançaram garrafas e pedras aos polícias, gestos e cantigas obscenas, e até houve quem queimasse a bandeira do PSD ao som do hino nacional” (Drago, 2004: 254; Seixas, 2005: 198). Ana Maria Seixas recorda ainda que “embora os dirigentes atribuam alguns dos comportamentos mais violentos a grupos de agitadores, a imagem de uma juventude malcriada e mal-educada marcará, a partir, daí, este movimento de protesto” (Seixas, 2005: 198). Esta imagem faz recordar o que tinha sido avançado pelas investigações de Cushion, que indicavam uma tendência de cobertura negativa dos jovens e lembrando a necessidade de a desafiar (2009: 133), como aconteceu em contraponto noutros momentos ao longo da década.

Vicente Jorge Silva, na época diretor do *Público*, um dia depois da manifestação nacional contra as provas globais publicou um editorial no qual apelidava esta geração, que tinha na altura pouco menos de 18 anos, de *Geração Rasca*?⁴⁶. Este título marcou ainda um acentuar da clivagem geracional que parecia associada a este movimento contestatário, confrontando juventudes da década de 60 com as gerações da década de 90. “Apesar de ter sido um contingente reduzido de indivíduos, o seu papel não deixou de ser crítico na construção da juventude como uma categoria social” (Pappámikail, 2011: 213). Esta categorização perdurou nas décadas seguintes.

Vicente Jorge Silva assinava poucos dias depois outro editorial, intitulado *Rasca e à Rasca*⁴⁷, no qual se referia à repercussão das suas próprias palavras e dizia: “Entretanto, a tempestade amainou, os estudantes do secundário voltaram a manifestar-se mas em ambiente de desmobilização e abandonando os símbolos e a linguagem que tinham estado na origem da pergunta: ‘Estamos a assistir ao nascimento de uma geração rasca?’ O facto é que a pergunta ficou. E ficou também o seu possível contraponto. Mais à frente no editorial escrevia: “É óbvio que a crise de valores e o vazio das ideologias, a ausência de perspetivas profissionais e sociais, a exploração escolar acompanhada pela degradação dos padrões de ensino e das próprias condições físicas das escolas, o alertar dos desertos suburbanos, a cultura triunfante da vulgaridade nos meios audiovisuais, tudo isto deixou os adolescentes à rasca num mundo – num país – cada vez mais rasca.” Esta mobilização apresentava, além de tudo o mais, algumas fragilidades de base. Havia consenso contra as provas, mas heterogeneidade de reivindicações. As provas eram elaboradas e calendarizadas por cada escola, o que fragmentava o motivo (Seixas, 2005: 200). As imagens decorrentes da manifestação de 5 de maio contribuíram para a fragilização do movimento, designadamente no seu contexto escolar e também familiar. “Com o título ‘Zero em comportamento’, o *Público* salientava o contraste entre a excelente capacidade de mobilização e de entusiasmo dos estudantes com a forma como se manifestaram e a incapacidade de organização e de controlo por parte dos dirigentes” (Seixas, 2005: 201).

O socialista Marçal Grilo, ministro da Educação de outubro de 1995 a outubro de 1999, enfrentou as manifestações dos estudantes do superior, que apesar de tudo não tinham a força dos protestos que assolaram o período cavaquista. A proposta de Lei de

⁴⁶ *Público*, 6 de maio de 1994, editorial.

⁴⁷ *Público*, 11 de maio de 1994, editorial.

Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1996 apresentava três indicações: os politécnicos poderiam começar a atribuir licenciaturas, as instituições universitárias poderiam estipular os critérios de acesso e as escolas superiores de educação poderiam formar professores para o terceiro ciclo. No ano seguinte a situação agudizou-se com a proposta de Lei-Quadro de Financiamento do Ensino Superior, que preconizava a existência de uma propina única de financiamento das instituições de ensino superior.

Em 1997, o ministro da Educação, Marçal Grilo, iniciou um novo processo de revisão curricular do ensino secundário⁴⁸. O movimento dos alunos organizou-se especialmente entre 1999 e 2002. A partir daqui as manifestações perderam a força inicial. A alteração de governo fez com que os protestos se desmobilizassem e a banalização dos protestos no tempo também contribuiu para o desinteresse.

Na manifestação nacional de 21 de fevereiro de 2002, a imprensa refere cerca de três mil alunos em Lisboa e mil e quinhentos no Porto. A participação é ainda menor na primeira manifestação nacional do ano letivo seguinte, a 28 de novembro, tendo ocorrido, no entanto, ações de protesto por todo o país. [...]

Esta desmobilização revela as dificuldades, ou mesmo a impossibilidade, de se manter uma mobilização de longa duração neste tipo de movimento de protesto. A continuidade do movimento assenta fundamentalmente na consciência política dos seus dinamizadores. (Seixas, 2005: 204)

3.4.2. Jovem na escola, que poder?

Ainda assim é de anotar que nos anos 2000, as manifestações e propostas dos alunos passam a incluir um ideário: o (possível) poder dos alunos nas escolas. Ou seja, até aqui as manifestações centraram-se em problemas concretos, ligados às propinas, a provas que eram consideradas incoerentes, a questões ligadas a financiamento, agora surgiam novas necessidades.

⁴⁸ Viria a ser aprovado em 2001, ainda com os socialistas, e suspenso em 2002 com os social-democratas, que iniciaram um novo processo de reorganização curricular, aprovada em 2004 (Seixas, 2005: 194).

Este movimento aparenta ser também mais reivindicativo do que os anteriores. Se os alunos protestam contra várias medidas a ser implementadas, *eles exigem fundamentalmente o direito a participar, a ser reconhecidos enquanto atores e cidadãos, e o direito a terem um ensino de qualidade, com condições materiais e humanas adequadas, além do cumprimento da legislação já existente, como, por exemplo, no caso da educação sexual* (Seixas, 2005: 202 e 203; *itálico nosso*).

O movimento contra a Política Educativa e Revisão Curricular no final da década de 90 e início da primeira década de 2000 “apresenta uma dimensão mais axiológica tendo como mote geral a defesa de um ensino público, de qualidade e universal, visando a construção de uma escola e sociedade melhores” (Seixas, 2005: 202). São vários os temas da base do protesto: a revisão curricular, a existência de provas globais, a educação sexual na escola, os *numerus clausus*, os recursos humanos e materiais escolares e o Estatuto do Aluno (no básico e no secundário), aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Apesar de a reivindicação da educação sexual ter sido relevante nestes protestos, não chegou a ser conseguida até hoje, por exemplo, a sua inclusão como disciplina curricular, apesar de legislada através da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto.

Entre 2008 e 2010⁴⁹, o Estatuto do Aluno voltou a estar em debate e originou manifestações estudantis⁵⁰. O n.º 2 do artigo 22.º do Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, relativamente às faltas justificadas (em especial por doença) abria caminho para que os alunos do 1.º

⁴⁹ Alguns dos nossos entrevistados referiram-se ao estatuto do aluno embora nem todos estivessem contra o mesmo. O Carlos, o Dário, a Natércia, o Rui, a Estela e o Júnior participaram nessas manifestações. A Natércia, por exemplo, deu conta de uma representação muito positiva desse espetro coletivo de participação: “*As minhas [ações de participação], isoladamente, não; mas as minhas com 500 pessoas atrás, sim. Estou-me a lembrar de muitas coisas, falo muitas vezes da educação porque é a minha área de intervenção, mas estou-me a lembrar das últimas manifestações. As alterações ao estatuto do aluno foram fruto da luta, minha e de mais 29 mil e 999 que estivemos na rua.*” (Natércia, E1). Já o Carlos evidenciou uma visão mais negativa da sua própria participação: “*No caso das manifestações participei para ver como era e pareceu-me que fazia sentido manifestar-me [estatuto do aluno], fui à Avenida dos Aliados. Mas não teve o impacto que deveria ter, era tudo uma brincadeira. Este ano já houve manifestações, este ano não fui*” (Carlos, E1). O Lito referiu-se ao facto de a legislação ser tão complicada de decifrar que não é de admirar que os alunos não conheçam o estatuto.

⁵⁰ Em 2008, foi aplicada a Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro que estabeleceu a primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário; a 2008-03-18 foi feita a Declaração de Retificação n.º 12/2008 e ainda em março saiu o Despacho n.º 30265/2008 que visava clarificar os termos de aplicação do disposto no Estatuto do Aluno. Em 2010-09-02, a Lei n.º 39/2010 procedia à segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

ciclo ao secundário tivessem de fazer uma prova e pudessem ser chumbados na sequência de faltas por doença.

Esta situação esteve na base de manifestações locais e nacionais, de greves às aulas e do fecho de escolas a cadeado ao longo de todo o ano, com o apoio de pais e professores. Em novembro de 2008 realizou-se uma manifestação nacional com milhares de alunos a saírem às ruas por todo o país. O Estatuto do Aluno era um dos pontos de desacordo, mas a necessidade de educação sexual e de melhoria de condições das escolas constituíram motes dos protestos. Através de um despacho de 16 de novembro desse ano, o Ministério da Educação pretendeu clarificar os termos de aplicação do Estatuto do Aluno, relativamente às faltas justificadas (especialmente por doença). A ideia ao longo de meses em que o tema dominou a agenda dos *media*, é que este estatuto reforçou a autoridade escolar por oposição da autodeterminação do aluno, apesar dos protestos⁵¹.

Há ainda mecanismos que são reclamados pelos jovens, apesar de considerarem que as escolas nem sempre os usam. São mecanismos mais teóricos do que efetivos em termos de exercício de poder. Por exemplo, as assembleias de escola são compostas por alunos do “ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente” (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio). A legislação também se aplica a casos em que nas escolas onde não haja representação dos alunos “o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respetivas associações de estudantes” (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio).

Os discursos dos participantes no estudo atestam a ideia de que só em casos excecionais é que os jovens sentem que a legislação tem uma aplicação prática, mesmo quando não são questionados sobre isso mesmo. “...*represento as associações de estudantes dos alunos de Gondomar, no Conselho de Educação, até agora só tivemos uma reunião. Mas não é muito relevante para os jovens. Na reunião em que participei só consegui intervir numa coisa*” (Tânia, E1); “*Eu uma vez fui falar com o Conselho Diretivo e não adiantou de nada*” (Estela, E1). A marca da exceção materializou-se na voz de um dos jovens entrevistados: “*Importa. Eu tenho uma ótima relação com o Conselho Diretivo, com os funcionários. Estou no Conselho Geral da Escola, gostam*

⁵¹ Público online, 27 de abril de 2010.

que eu esteja lá. Tenho um grande apoio dos professores e do Conselho Diretivo. As minhas opiniões são discutidas e são válidas. Almoço muitas vezes com o diretor da escola a discutir assuntos” (Lito, E1).

3.4.3. Ser jovem político

Um dos temas recorrentes ao longo dos anos é a discussão em torno da antecipação da idade de voto para os 16 anos⁵² e ainda a possibilidade de os jovens dos anos 2000 terem ideais políticos menos vinculados face aos adultos. Os temas vão sendo recorrentes na imprensa, em especial nos últimos anos.

O politólogo Pedro Magalhães referia no *Público*⁵³: “Há boas razões para a inclusão política de menores de 18 anos. Estudos mostram que, a partir dos 15 anos, os jovens deixam de conceptualizar o sistema político como um mero somatório de ‘serviços’ estatais e passam a usar raciocínios políticos abstratos e de longo prazo.” Pedro Magalhães considera, no mesmo artigo, que uma “das explicações para a alta abstenção dos jovens está precisamente ligada à idade tardia em que se procede à mobilização pelo voto, ou seja, quando já abandonaram a escolaridade obrigatória e deixaram de ser uma audiência cativa de programas de educação cívica.” António José Seguro⁵⁴, que foi líder da Juventude Socialista, considera-se o “‘pai da antecipação do direito de voto’ em Portugal”. A ideia surgiu em 1991, quando era líder da JS. O assunto é recorrente. Ainda em 2010 voltou a estar na agenda: *JSD junta-se ao BE para defender voto aos 16 anos*⁵⁵.

Este é um tema fulcral ao longo das entrevistas que realizámos, designadamente entre os que ainda não têm idade para votar, como veremos nos capítulos de análise de dados. A revista *Visão*⁵⁶ identifica esse sentido numa reportagem junto de juventudes partidárias, considerando que hoje a juventude está mais bem preparada, por via do acesso à internet, e ainda porque em Portugal os jovens são responsabilizados criminalmente a partir dos 16 anos. Além disso, esta reportagem identifica ainda uma

⁵² *Público*, 27 de fevereiro de 2001, *Direito de voto aos 16 anos não mobiliza ninguém*.

⁵³ 27 de fevereiro de 2001, *Três observações sobre a redução da idade de voto*.

⁵⁴ *Público*, 2 de agosto de 2007: *Será que os mais novos deveriam votar?*

⁵⁵ *Público*, 29 de novembro de 2010.

⁵⁶ *Visão*, 5 de junho de 2008, reportagem (*Com voto na matéria*, reportagem sobre juventude portuguesa), pp. 42-50.

semelhança inegável entre a votação em quatro turmas de secundário (Secundária Carolina Michaelis e na Secundária José Afonso) e a das freguesias onde se situam essas escolas (Cedofeita e Loures), usando boletins de voto idênticos aos das legislativas de 2005. Os resultados indicam uma aproximação entre a votação nas escolas e a votação nas eleições, com jovens e adultos encontram-se no sentido de voto, o que é semelhante a outros dados já identificados por Manuel Braga da Cruz em pesquisas anteriores (1995: 360).

As ações de participação dentro das escolas por vezes têm pouca visibilidade mediática, mas há exceções, claro que também pelo seu lado insólito. Como veremos, é sobretudo o insólito que dá visibilidade mediática às manifestações nas escolas (exemplo dos jovens do bairro que se manifestaram na escola secundária por causa de uma alegada discriminação a um dos funcionários). A 16 de outubro de 2009, o Liceu Camões, em Lisboa, comemorou 100 anos e deslocaram-se políticos (e ex-alunos) à escola, como Cavaco Silva, enquanto Presidente da República. Um dos alunos, Pedro Feijó (tornou-se presidente da AE e aderiu ao Bloco de Esquerda), aproveitou a ocasião para fazer um discurso em prol da liberdade na escola, criticou as políticas de Maria de Lurdes Rodrigues, então ministra da Educação, que também estava presente, mostrou de forma pública o descontentamento face ao Estatuto do Aluno, que já referenciamos atrás, e devido à presença de jornalistas e de figuras públicas o assunto entrou na agenda dos *media*, como é este exemplo da revista do *Expresso*⁵⁷.

Em termos históricos, as organizações políticas de juventude foram uma criação do sistema político que saiu do 25 de Abril. Mas há exceções, pois apesar de ter aparecido formalmente em 1979, a JCP resultou da unificação da União dos Estudantes Comunistas (UEC), criada no tempo da ditadura, em 1972, e da União da Juventude Comunista (UJC), de 1975. O mesmo aconteceu com a JS, que derivou de jovens que intervinham sobretudo a nível estudantil universitário (Cruz, 1990: 224). Da mesma maneira, a JS, embora criada apenas em 1974, é herdeira dos grupos de intervenção política integrados por jovens ligados à *Acção Socialista Portuguesa* (ASP) e ao PS que atuavam, sobretudo, a nível estudantil e universitário. Neste ponto, parece-nos importante anotar que as juventudes partidárias ou jovens afetos a partidos políticos continuam a ter alguma relevância nas escolas. As juventudes partidárias emancipam-se

⁵⁷ *Revista Única*, 30 de janeiro de 2010, reportagem sobre jovens ativistas (*Juventude Irrequieta*), pp. 36-43.

das estruturas partidárias e os próprios *slogans* partidários aproximam-se de um ideário de juventude, como a campanha de Mário Soares à presidência: “Soares é fixe”. As campanhas passaram também a recorrer a grupos *rock* para captar os novos eleitores⁵⁸ (Vieira, 2000b: 125). Nos anos 80, os jovens começam a ser influenciados pelos movimentos ambientalistas e de globalização e são criados encontros sobre o ambiente e sua preservação. A política começa a alargar-se⁵⁹.

Conforme já indicámos, os anos 80 e inícios de 90 constituíram bases para a filiação dos jovens nas juventudes partidárias, que conquistaram autonomia. Essa autonomia evidenciava, contudo, o reverso da medalha: o facto de se estar numa juventude partidária não significa que se consiga passar para o partido (Cruz, 1995: 372-373). “As organizações partidárias de juventude foram criadas pelos partidos ou à sombra deles, como forma de implantação junto das juventudes” (Cruz, 1995: 373). Há uma implícita subordinação das juventudes aos partidos⁶⁰, inclusive a nível ideológico (1995: 374).

3.4.4. Formas alternativas de participação: *graffiti* e *hip-hop*

Fora do debate político mais estreito, mas no âmago da participação juvenil, destacam-se ainda formas de participação mais alternativas. Poderiam ser enumeradas diversas formas, mas tendo em conta os objetivos de relação entre o trabalho de campo e a revisão de literatura, já identificados, iremos centrar atenção no *hip-hop* e no *graffiti*, que podem também constituir elementos importantes de participação política. O sociólogo José Alberto Simões (2006: 343-344), na tese de doutoramento, e decorrendo das entrevistas que realizou nesse âmbito, identifica quatro fases do *hip-hop* português:

⁵⁸ Essa tendência de utilizar de diversas formas os jovens ou a ideia de juventude em campanhas eleitorais decorre, de resto, até aos nossos dias (Brites, 2010a).

⁵⁹ Este movimento global pelos direitos humanos torna-se ainda mais evidente na década seguinte. Nos anos 90 ocorreu uma série de manifestações um pouco por todo o mundo em contestação às regras do comércio mundial e ao grupo dos mais ricos (como a de outubro de 1993, que juntou mais de 500 mil pessoas em Bangalore, na Índia). A 18 de junho de 1999, em Colónia, na Alemanha, e a 30 de novembro de 1999 (Seattle, EUA), por ocasião da cimeira da Organização Mundial do Comércio (OMC), iniciaram-se as ações antiglobalização, as manifestações da Ação Global dos Povos. Nas manifestações juntavam-se anarquistas, antimilitaristas, católicos, comércio justo, movimentos de camponeses, ecologistas, feministas, media, organizações não governamentais, pacifistas, sindicalistas, entre outros. Em Portugal, as primeiras manifestações mais emblemáticas ocorreram em novembro de 1999 e em setembro de 2000.

⁶⁰ Por isso mesmo, ficou conhecida a insubordinação de Passos Coelho quando era líder da JSD junto de Cavaco Silva (quando era primeiro-ministro), a propósito do aumento das propinas no ensino superior (Drago, 2004: 254).

1.^a – início dos anos 80 ao início dos 90, tem que ver com os primeiros contactos com esta cultura (através do *breakdance*) e o desenvolvimento do “movimento” *hip-hop*, com a primeira geração de MCs, DJs e *writers*. 2.^a – consolidação do movimento e aumento do seu mediatismo; 3.^a – retração da visibilidade do movimento e o seu desenvolvimento *underground*; 4.^a – teve início por volta de 2000 com a consolidação do movimento no mercado discográfico independente e crescimento do *graffiti* e do *breakdance*.

A cultura *hip-hop* teve a primeira expressão em Portugal no início dos anos 80. Os *media* tiveram um importante papel nesta divulgação. Através da rádio, começaram a ser divulgados os maiores êxitos de *rap* americano. Também a televisão teve um papel fundamental. Primeiro, noticiando a existência do *hip-hop*, depois fazendo chegar a “moda” a um número mais vasto de pessoas, nomeadamente através de concursos de *breakdance* (Simões, 2006: 346).

Em 1993 a divulgação do *hip-hop* conheceu um novo alento com o primeiro programa dedicado exclusivamente ao *rap*, Novo Rap Jovem, na Rádio Energia. Em 1996, o *rap* passa também a ter uma ligação à política tradicional, com os hinos das campanhas eleitorais de Jorge Sampaio e Cavaco Silva para as eleições presidenciais, respetivamente, a contarem com a participação de Boss AC e de Jessy J e Tony, do grupo Zona Dread.

A mudança de milénio afigura “um novo momento para o *hip-hop* nacional. Tanto a nível de *graffiti* como a nível musical, emerge uma nova geração de praticantes que se afirma um pouco por todo o país” (Simões, 2006: 354), deixando de estar sobretudo centrado nas zonas de Lisboa, Porto, Viseu e Covilhã. Importante destacar que em 2001 uma das iniciativas mais importantes na ligação à comunidade começa a ter lugar no Seixal, com o apoio da câmara. Nesse mesmo ano, o Instituto Português da Juventude, a Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura e outras entidades contribuíram para a divulgação dos *graffiti*.

No Porto, nos últimos anos, a câmara tem evitado que proliferem os *graffiti*. A autarquia tem inclusive justificado essa necessidade de travar os *graffiti* com o

investimento na promoção do turismo⁶¹. Estas ações contribuem para uma mediatização negativa desta forma de arte⁶².

Mais recentemente, os *graffiti* adquiriram também um determinado estatuto decorrente, por exemplo, do surgimento de nomes como Banksy – pseudónimo de um *writer* de origem britânica. Em Lisboa um *graffito* (da autoria dos irmãos brasileiros Os Gémeos, do italiano Blu e do espanhol Sam3) num prédio devoluto na Avenida Fontes Pereira de Melo foi colocado pelo *The Guardian* no *top 10* dos melhores trabalhos de arte urbana do mundo⁶³.

3.4.5. Geração à Rasca

Nos últimos anos, a Geração Rasca, que já referenciámos atrás e que foi rotulada em 1994 por Vicente Jorge Silva, voltou a ser alvo da atenção mediática e, consequentemente, pública, desta vez como integrante da Geração à Rasca, que começou a ganhar nova forma a 12 de Março de 2011⁶⁴. Quem é esta Geração à Rasca? “Aos 20, aos 30, nalguns casos aos 40, apesar de serem a geração mais qualificada que o país já conheceu, como é reconhecido pelos políticos da esquerda e da direita, uma grande parte ainda não tem estabilidade de emprego ou um salário capaz de lhes garantir o mínimo para a vida adulta: sair de casa dos pais, arrendar um apartamento, constituir família”⁶⁵. Um dos organizadores do protesto de 12 de Março (2011), João Labrincha, identificou em entrevista ao *DN*⁶⁶ a importância da manifestação ter sido apartidária e a capacidade de disseminação da internet para que o movimento tivesse sucesso. Referiu-

⁶¹ Revista *Porto Sempre*, n.º 29 de julho de 2011, notícia (*Limpar a cidade dos graffiti*), p. 24. e *Público*, 9 de fevereiro de 2012, notícia (*Aperta-se o cerco aos graffiti e à publicidade*).

⁶² Como veremos nos capítulos 6-7, esta é uma imagem transmitidas pelos entrevistados, muito em especial os que fazem *graffiti*: “No Porto é difícil. Mas existem paredes que na verdade não são legalizadas, mas que tínhamos consentimento dos proprietários, mas tivemos problemas com a polícia por não termos uma declaração. E por estarmos a destruir... precisávamos na realidade de uma autorização da câmara para mudar a fachada... aí deixamos de pintar... é nas fábricas desativadas.” (Brown, E1).

⁶³ *Público*, 11 de agosto de 2011, notícia (*Grafito de Lisboa eleito pelo Guardian um dos dez melhores exemplares de arte urbana*).

⁶⁴ O movimento apelidado de M12M – Movimento 12 de Março, conhecido como Protesto da Geração à Rasca, surgiu da iniciativa de quatro amigos, Alexandre de Sousa Carvalho, António Frazão, João Labrincha e Paula Gil.

⁶⁵ *DN*, 12 de março de 2011 (*Uma geração a pedir trabalho digno para sonhar com o futuro*, reportagem enquadrada no foco da crise económica e social), pp. 20-21.

⁶⁶ *DN*, 15 de agosto de 2011 (“Endurecer luta, sim, mas sempre de modo pacífico”, entrevista no âmbito de ciclo de entrevistas em agosto), pp. 28-29.

-se à importância da cobertura dos *media* tradicionais, mais relevante até ao dia 12, mas depois disso praticamente inexistente, como lamentou.

Um dos movimentos mais destacados foi o das acampadas, que começaram por se popularizar em Espanha e, como o nome indica, são ações nas quais os participantes optam por ficar a dormir e até a viver durante alguns dias no local onde realizaram/terminaram as manifestações (por exemplo, na Porta do Sol, em Madrid). Às acampadas associaram-se também assembleias populares, inegável forma de ação do Movimento dos Indignados, que se iniciou em Espanha (movimento 15-M). De recordar, como já dissemos, que a primeira manifestação deste movimento cidadão teve lugar em Portugal a 12 de Março de 2011 e acabou por influenciar o movimento que se espalhou por toda a Espanha e que começou com uma manifestação juvenil a 30 desse mesmo mês. Estes movimentos de cidadãos alastraram-se a cerca de 100 países a 15 de outubro de 2011, num movimento global que ficou conhecido como 15-O e que se caracterizou por manifestações pacíficas. A este movimento juntou-se o *Occupy Wall Street*, que tinha começado a dar os primeiros passos a 17 de setembro de 2011, sobretudo difundido pelas redes sociais e pelo *Twitter*. Não podemos, contudo, esquecer que esta descida da política às ruas se iniciou com a Primavera Árabe, por muito que o que esteve em causa neste movimento inicial tenha sido diferente do que ocupou a indignação das nações ocidentais.

As manifestações estiveram na agenda dos *media* sobretudo em março (nos meses seguintes houve eleições, acampadas e uma nova manifestação a 15 de outubro de 2011), chegando mesmo a ser alvo de diversos artigos de opinião. Iremos aqui indicar alguns que, de certa forma, constituem pontos de partida importantes para o debate que se vai gerar em torno da análise de dados. Daremos, por este meio, conta do ambiente mediático em que se falou de juventude, das manifestações cívicas e da crise, sobretudo a partir de inícios de 2011. Socorremo-nos de artigos que foram saindo na imprensa, em títulos de referência como *DN*, *Público*, *Expresso* ou *Visão*, que nos permitem traçar um retrato do ambiente vivido. Note-se que não há a intenção de fazer uma análise de conteúdo ou de tudo o que saiu nos *media* noticiosos, mas apenas de olhar para alguns dos artigos de opinião que foram marcando a atualidade e que se referiram a temas identificados pelos entrevistados. A opinião é um género que sinaliza a atualidade e os acontecimentos mais mediáticos. Os títulos que encontramos nestes

artigos de opinião seriam eles mesmos excelentes elementos de análise de conteúdo, mas não é essa a intenção.

José Diogo Quintela, humorista e argumentista integrado no grupo Gato Fedorento – conhecido inclusive pelo humor político –, e também ele pertencente à faixa etária da Geração Rasca, refere-se numa crónica a esta questão das gerações e de como a situação dos que estão à rasca é antiga: “...alguns comentadores mais cínicos [...] afirmam que o que esta geração pretende é ter os mesmos direitos adquiridos pela geração anterior. É falso. Esta geração sabe mais do que isso. Nomeadamente, sabe que não existem direitos nenhuns adquiridos.”⁶⁷

Miguel Carvalho, cronista da *Visão* e também ele da mesma geração de Diogo Quintela, dedicou alguma atenção a estes movimentos sociais, embora sem se reconhecer como um deles. Numa das crónicas referia-se às duas canções que marcaram esta fase, a dos Deolinda, “Que Parva que eu Sou”, e a dos Homens de Luta, “E o Povo, pá?”. Miguel Carvalho menciona ainda a necessidade de olhar para os protestos e para os jovens que os compõem de forma plural: “Os dilemas são vários. Desde logo, parece-me um erro olhar a geração dos ‘recibos verdes’ como uma massa uniforme. Não é. Juntam-se ali várias posturas, reivindicações e propostas.”⁶⁸ Na mesma crónica, e relativamente a uma necessidade de diálogo intergeracional, acrescenta ainda: “Posso estar enganado – afinal tenho 40 anos e vou a caminho do cinismo – mas parece-me que as causas da geração precária só serão verdadeiramente consequentes – e, se calhar, irreversíveis – se as outras gerações forem convencidas de que estas lutas também lhe dizem respeito.”

O discurso dos dois comentaristas está impregnado do sentido intergeracional dos novos movimentos e da necessidade de serem pensados desta forma para adquirirem *capacidade social*.

Também referindo-se à canção dos *Deolinda*, Miguel Esteves Cardoso alerta para as fragilidades individuais e as possibilidades reivindicativas coletivas do movimento no coletivo: “Se a geração parva se organizasse, este país deixaria de funcionar”. E concretiza a ideia da seguinte forma: “Se cada elemento dessa geração

⁶⁷ *Público*, 20 de março de 2011, artigo de opinião (*A geração à rasca para saber porque é que está à rasca*).

⁶⁸ *Visão*, 9 de março de 2011, artigo de opinião (*Os “Deolindos” e a História*).

deixasse o vício de pensar individualmente (e ser, por conseguinte, individualmente explorado) e passasse a pensar coletivamente, como o setor etário mais importante, decisivo, valioso e útil de Portugal, seríamos nós (mais velhos ou mais novos) – os que tiramos partido e abusamos da geração parva – que seríamos obrigados a reconhecer e a agradecer a generosidade que nos demonstraram.”⁶⁹

Fazendo parte de uma geração que nos anos 60 se insurgiu contra a ditadura, Fernando Rosas, historiador, dirigente do Bloco de Esquerda e fundador da Esquerda Democrática Estudantil (1969), refere que a juventude deste tempo tem características diferentes da do dele e é mais pacífica, porque não viveu sob a pressão da ditadura, e entende que encara Salazar como encara o Marquês de Pombal: “Está lá longe.”⁷⁰ Mas considera que “a despolitização da juventude é uma estratégia do poder instituído. Sobre isso, não haja a mais pequena dúvida. Sobre isso, não duvido, é preciso travar uma luta pela politização”.

Já Gustavo Cardoso (investigador do ISCTE que tem desenvolvido estudos na área da comunicação e da participação na internet, alguns já identificados neste capítulo) no *Público* colocou a tónica na relativização dos poderes tradicionais, pois considera que os governos devem ouvir as propostas dos indignados. “Os indignados na rua têm propostas concretas sobre muitas questões e se os líderes e as atuais instituições da democracia querem inverter o seu rumo de declínio devem aceitar isso e começar a pensar o mundo de modo diferente.”⁷¹

Pacheco Pereira, historiador, politólogo e comentador político, centrou-se mais em questões políticas: “O movimento dos ‘indignados’ é apenas uma parte dos movimentos sociais de protesto que têm vindo a sair à rua nestes tempos de crise, e é claramente distinto dos protestos que sindicatos e partidos como o PCP têm vindo a promover”.⁷²

A propósito das acampadas, o jornalista José Vitor Malheiro escrevia: “O cuidado (excessivo) em não se aproximarem das propostas deste ou daquele partido torna por vezes as críticas difusas e as propostas vagas, mas uma coisa é evidente: estes

⁶⁹ *Público*, 11 de março de 2011, artigo de opinião (*A geração parva*).

⁷⁰ *DN*, 9 de agosto de 2011, (*O que aconteceu no Norte de África tende a passar para a Europa do Sul*, entrevista no âmbito de ciclo de entrevistas em agosto), pp. 28-29

⁷¹ *Público*, 8 de novembro de 2011, artigo de opinião (*Das ruas aos votos*).

⁷² *Público*, 12, de novembro de 2011, artigo de opinião (*O que representam os “indignados”*).

jovens não se sentem representados pelos políticos (“No! No! No-nos-representan!”). Nem no seu país nem na Europa. Nem se sentem tratados com isenção pelo sistema eleitoral.”⁷³

As acampadas ligam-se ainda a uma ideia de rejuvenescimento e nova robustez da democracia. O sociólogo Boaventura Sousa Santos destacou esse mesmo aspeto: “Os jovens acampados no Rossio e nas praças de Espanha são os primeiros sinais da emergência de um novo espaço público – a rua e a praça – onde se discute o sequestro das atuais democracias pelos interesses de minorias poderosas e se apontam os caminhos da construção de democracias mais robustas, mais capazes de salvaguardar os interesses das maiorias.”⁷⁴

Olhando mais para a juventude portuguesa na sua pluralidade, o sociólogo Machado Pais, criador do Observatório Permanente da Juventude, ao *P3*, uma publicação afeta ao *Público* e também ela destinada aos mais jovens, refere: “Os jovens de hoje confrontam-se com o desafio de se adaptarem a circunstâncias de vida mutáveis – o que pressupõe uma capacidade de ajuste, um domínio da arte da pirueta, um saber caçar oportunidades, uma mão cheia de perícias para ultrapassar a contradição entre a calculabilidade e a qualidade do fortuito.”⁷⁵

Um dos artigos de opinião mais contestados foi o de Isabel Stilwell no *Destak*⁷⁶. O parágrafo de abertura já indicava que as hostilidades seriam grandes: “Acho parvo o refrão da música dos Deolinda que diz ‘Eu fico a pensar, que mundo tão parvo, onde para ser escravo é preciso estudar’. Porque se estudaram e são escravos, são parvos de facto. Parvos porque gastaram o dinheiro dos pais e o dos nossos impostos a estudar para não aprender nada”. Os 2100 comentários que se prolongaram até dezembro de 2011 indicam a indignação que causou.

Daniel Sampaio, psiquiatra e escritor que tem estudado as crianças e os jovens nos contextos familiar e escolar, refere-se às implicações do *habitus* de participar: “A família não é uma democracia em que cada pessoa vale um voto, mas um espaço de crescimento emocional onde cada um tem o direito de falar ou ficar calado, e todos têm

⁷³ *Público*, 24 de maio de 2011, artigo de opinião (“*Me gustas democracia, pero estás como ausente*”). José Malheiro diz: “A frase que dá título a esta crónica, com um cheirinho a Neruda, está escrita num cartão encostado à estátua de D. Pedro IV, no Rossio, em Lisboa”.

⁷⁴ *Visão*, 2 de junho de 2011, artigo de opinião (*A pensar nas eleições*).

⁷⁵ *P3*, 21 de setembro de 2011, artigo de opinião (*A arte da pirueta*).

⁷⁶ *Destak*, 17 de fevereiro de 2011, artigo de opinião (*A parva da Geração Parva*).

o dever de pensar no cuidar e bem-estar do outro.”⁷⁷ Acrescenta: “Ser é participar”, mesmo que não se ganhe.

Estas diferentes formas de participação constituem apenas exemplos, como já indicámos no início do capítulo, do que se passou de mais mediático nos últimos anos. *De que modo diferentes formas de participação são implicadas nos discursos dos jovens? Quais as polarizações entre a intenção de participar e a participação efetiva e as nuances entre participação convencional e não convencional? Ser estudante facilita o ser participante na sociedade?*

Síntese e questões

Olhando para as três grandes linhas que aqui expusemos, e mesmo sabendo que são apenas uma parte das formas de participação e de contextos de reforço, julgamos ser possível identificar uma cultura em que a participação é espoletada por determinados “cabides” ou assuntos (designadamente escolares), mas ainda está pouco afirmada como *uma forma de estar na vida sociopolítica*.

Vimos que a participação, quer pela ação dos jovens, quer pela promoção externa, foi fortemente delimitada pelos contextos escolares. São poucas as exceções, diríamos que as mais destacadas são as intervenções em prol da autodeterminação do povo maubere e a criação de *graffiti*. O que nos levanta desde logo uma questão: Estará a participação juvenil mediatizada excessivamente centrada, marcada, pelos contextos escolares? Como poderemos configurar os outros contextos sociais?

Além disso, num espaço mediatizado onde existe uma forte diversidade de meios (entre os quais o jornalismo é apenas um entre vários), a linha temporal indica que a feitura da opinião pública ainda passa muito pelos meios tradicionais, que continuam a estabelecer prioridades públicas.

⁷⁷ *Público*, 13 de março de 2011, artigo de opinião (*Participar para ser*).

Para averiguar

De que forma o papel da escola é entendido pelos alunos?

Qual o papel dos promotores de participação (escola, sociedade, media)?

Qual a relevância dos processos de literacia?

Como é percecionado o papel dos media tradicionais e dos novos media?

Estas gerações juvenis nem sempre identificadas de forma positiva (ex.: rasca) têm reflexo nos discursos dos entrevistados, na forma como eles percecionam o modo como a sociedade olha para os jovens?

Orientações Metodológicas

Capítulo 4 | Delinear estratégias

“Os estudos culturais não reconhecem uma audiência pacificada e massificada, uma dessas identidades e diferenças que foram homogeneizadas através da comodificação ou ideologia; *Audiencing* constitui-se de uma variedade de práticas, de atividades” (Fiske, 1994: 198)

Embora discordando de Fiske no que respeita à audiência autonomizada da influencia dos *media*, esta citação introduz o sentido geral das escolhas metodológicas que iremos indicar de seguida, pretendendo dar sentido às audiências (ou como diria Jay Rosen as “pessoas, anteriormente conhecidas como audiências”), embora sem as considerar totalmente autónomas no processo comunicativo. As audiências são ativas, mas encontram-se sob condições que escapam às suas escolhas, o que leva a questionar se *atividade* é sinónimo de *agência* ou de *poder* (Buckingham, 2008a: 232). Os estudos culturais historicamente celebraram as audiências enquanto ativas, mas incapazes de fazer distinções entre dimensão de ativo-passivo. Devemos evitar, segundo Höijer, a ideia de que ser ativo é sempre o melhor para a audiência (1999: 191) ou para a participação positiva, como aliás já indicámos no *capítulo 1*.

Os estudos de receção no âmbito das ciências da comunicação, e em particular em relação ao jornalismo, ainda estão pouco aprofundados em Portugal. Por isso mesmo, pretendemos tomar o desafio de, no contexto deste trabalho, fazermos uma aproximação à análise de receção, fundamental para a compreensão da produção e da circulação de conhecimento em contexto social. Este é um campo de pesquisa que permite acessos interessantes às realidades sociais e ao qual se colocam questões metodológicas particulares advindas, designadamente, do contacto inevitável entre pessoas, pesquisadas e pesquisadoras.

Começaremos por indicar o mapeamento das perguntas de pesquisa e dos objetivos, com base nas questões que emergiram nos capítulos anteriores, para depois nos centrarmos nas orientações metodológicas.

Optou-se por uma análise longitudinal por permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos ao longo do tempo, de forma a aferir o que é mais representativo e o que poderá ser acessório na investigação.

Iniciámos a pesquisa com a observação direta, constituindo-se a partir daqui uma série de técnicas e de formas de observação de alguns dos contextos a estudar bem como de alguns dos envolvidos na investigação. Centrámos-nos numa das técnicas de recolha de informação: a entrevista individual semidirectiva ou semiestruturada. A entrevista é encarada como uma ferramenta e, simultaneamente, como um objeto. Esta afigura-se como uma técnica de pesquisa, que produz “sentidos” com a conjugação de outras técnicas e que também pode ela servir como fio condutor para engajar os informantes na pesquisa. Numa fase final, recorreremos aos grupos de foco que melhor permitem compreender a discursividade coletiva dos intervenientes, olhando em especial para os atos de conversa e ligações que daí se podem estabelecer.

4.1. Mapeando justificações, questões orientadoras e objetivos da investigação

Depois de termos determinado o tipo de amostra que pretendíamos para dar resposta à questão de partida: *Qual o papel das notícias na construção da participação (cívica e política) ao longo do tempo?*, determinámos o tipo de grupo de jovens que iríamos contactar. Pretendíamos uma amostra equilibrada em termos de género e balizar as idades entre os 15-18 anos. Esta faixa etária foi assim definida por ser considerada menos participativa e menos interessada em política (Ferreira, 2006; Magalhães & Sanz Moral, 2008) e por corresponder ao ensino secundário. Poderíamos ter estudado apenas jovens até aos 17 anos, mas sabe-se que na prática há alunos que acabam o 12.º ano com 18 anos. Aliás, alargar a faixa etária até aos 18 anos permitiu aferir considerações sobre a relevância efetiva e simbólica do ato de votar junto dos jovens com idade de voto e dos que não têm idade de voto. Os segundos vão apontando o facto de não poderem votar como impeditivo ou desmobilizador de participação e atividade cívica.

Queríamos que este grupo de jovens correspondesse a dois níveis de preocupação. Por um lado, desejávamos que tivessem um determinado grau de participação nas suas diferentes comunidades, inspirado no trabalho desenvolvido por Dahlgren e Olsson (2007; 2008) com jovens ativistas e partidários como vimos no capítulo 2. Por outro, tencionávamos verificar indicadores educacionais, económicos e culturais (Brites, 2010b; Jorge, Brites & Francisco, 2011; Ponte, 2011; Brites, 2012), sempre que se justificasse essa relação com fatores relacionados com o capital e o

habitus (Bourdieu, 1987; Dahlgren, 2010) para melhor compreendermos vicissitudes da realidade portuguesa. Como indicámos, não queremos sujeitar, ou mesmo limitar, a análise apenas a fatores a montante, deixando de captar a essência das possibilidades que o sujeito tem de se emancipar da sua história pessoal (Dahlgren, 2006; Buckingham, 2006/2000).

Além de pretendemos um contexto social diversificado, também procuramos encontrar um equilíbrio de género, pensando em Morley, que, como já vimos no *capítulo 1*, identificou que os homens gostavam mais de notícias (1988: 45), e em Iris Marion Young, que reconheceu uma propensão para as mulheres falarem menos do que os homens e tenderem mais a fornecer informação do que a propor argumentos controversos (Young, 1996: 123). A estes identificativos de género juntamos uma questão decorrente de uma ideia desenvolvida por António Fidalgo, sobre a construção retórica da personalidade, consubstanciada quando a credibilidade se torna imagem (Fidalgo, 2010: 10-14).

Optámos por metodologias qualitativas, pois consideramos que são as que servem melhor os propósitos de compreender discursos, atitudes e posições subjetivas da vida quotidiana. Além disso, como verificámos nos *capítulos 1, 2 e 3*, em Portugal a linha de investigação tem-se pautado pelo uso exclusivo ou praticamente exclusivo de métodos quantitativos, tanto no estudo da participação (Ferreira & Silva, 2005; Ferreira, 2006; Magalhães & Sanz Moral, 2008; Augusto, 2008; Azevedo, 2009) quanto no estudo do consumo mediático (Rebelo, 2008; Cardoso, Espanha & Lapa, 2007; Cardoso, Espanha, Lapa & Araújo, 2009) e na relação entre *media*, jornalismo e a participação (Menezes, 2011). Além disso, nenhum se centrou particularmente nas notícias exceto Leote e Serrão (2008; 2009) e Brites (2010b; 2011b; 2012).

Começamos por explicar precisamente que a metodologia é longitudinal, no sentido em que acompanhámos os mesmo jovens e seus contextos de 2009 até 2011 e parte das questões⁷⁸ foram repetidas ao longo do tempo. A partir daqui, iremos dar conta dos contextos do trabalho de campo. Onde foram encontrados e seleccionados os

⁷⁸ Não sendo obrigatório, é comum nos estudos longitudinais a opção de privilegiar as mesmas perguntas ou perguntas semelhantes. A verdade é que a observação direta, as duas entrevistas e os grupos de foco serviram o objetivo de avaliar situações em continuidade mas também para complementar na fase seguinte indicações desenvolvidas pelos jovens na fase anterior. Isto significa que, como iremos ver de seguida, cada um deles também obedece a critérios de particularização e até isolamento metodológica se os compararmos uns com os outros. Não nos interessava apenas a continuidade em linha direta, mas também os contextos particulares de cada fase da pesquisa.

jovens, quais os contextos que os caracterizam? De que forma podem servir os propósitos da pesquisa?

A amostra, como já enunciámos, foi feita tendo em conta os objetivos delineados da investigação, perceber o papel das notícias na construção das culturas cívicas dos jovens. A intenção era que fosse representativa de um tipo de jovens que de alguma forma participa nos seus contextos de vida, seja na escola, no bairro, em atividades de participação não-convencional ou em atividades de participação convencional, e pretendia-se simultaneamente que esses “informantes” – para usar a terminologia Høijer (2008: 279) – representassem diferentes ambientes económicos, educativos e socioculturais.

Assim, não podemos dizer que o estudo é feito apenas com jovens ativistas e incluídos e com elevados graus de participação. Essa seria uma possibilidade de investigação, mas não era a que nos interessava. Queríamos beneficiar de uma amostra diversificada no sentido de nos colocar perante jovens que defendem um determinado grau de participação nas suas comunidades (por vezes até elevado), mas, por comparação, também aferir as diferenças, por que não dizer até as clivagens, em alguns casos muito significativas, como veremos na análise de dados (capítulos 5, 6 e 7).

A diferenciação é de tal forma significativa que nos deparámos com jovens que mal sabiam usar a internet e não percebiam o que significavam as palavras “*media*” ou “*blogue*” e com um jovem que é de tal forma aficionado em notícias e assuntos políticos e de interesse social que estabelece conversas (nos autocarros e na rua) com pessoas que não conhece e que quando não pode consultar as notícias pede aos amigos que lhe enviem mensagens por telemóvel ou lhe telefonem. Todos foram escolhidos, porém, porque desenvolviam atividades de participação nas suas comunidades.

Partindo da premissa de que a participação pressupõe a implicação do cidadão na vontade de querer saber mais, afetando o seu interesse pelas notícias e pelo conhecimento ativo, no contexto de uma sociedade fragmentada e excessivamente informativa, queremos compreender os contextos sociais em que os jovens consomem notícias, reproduzem e se apropriam ativamente delas e do saber no seu dia a dia. Como já vimos, segundo Dahlgren, o conhecimento é ponto de partida para a participação e pressupõe um grau de literacia, isto sem esquecer que este é um debate em processo e inesgotável. Deste modo, a sobrevivência do jornalismo não pode ser dissociada da

sobrevivência da cidadania. A análise será feita tendo em conta o objetivo de melhor compreender atitudes e práticas em relação ao jornalismo e à participação. O estudo foi feito com os mesmos informantes de janeiro de 2010 a novembro 2011 e por isso também pretendemos compreender mudanças e manutenções ao longo do tempo. Esta identificação permite-nos a criação de tipologias baseadas na identificação de três elementos: consumo de notícias em geral, consumo de notícias de política e formas autorreportadas de participação, que começaremos a explorar no *capítulo 5*.

Não nos interessa pensar os consumos sem refletir sobre as práticas sociais e individuais a eles inerentes (Lemish, 2007; Bird, 2010). Neste contexto de análise, pretende-se compreender melhor estes processos, começando a pensar em possibilidades de potenciar atos de participação e incremento das notícias junto dos cidadãos. O jornalismo e os *media* são realidades que devem ser estudadas sob a perspetivas das dinâmicas sociais e dos processos de construção do espaço público. Carter (2009) chama a atenção para a necessidade se perceber quais são os seus desejos e sugestões dos jovens relativamente às notícias. Estas são questões que serão pensadas no *capítulo 6*.

Pergunta 1: *Que traços de consumo noticioso (espaços e práticas) podem ser identificados e como evoluem no tempo?*

Hip. 1.1.: A evolução dos consumos no tempo depende mais de *habitus cívico e cultural* do que de potencialidades criadas pela internet.

Hip. 1.2.: A televisão é encarada como o meio mais democrático ao longo do estudo, apesar de terem aumentado os consumos de notícias online.

Hip. 1.3.: O reforço da utilização da internet como espaço de trabalho e de consumo de notícias influencia positivamente o reforço da participação ao longo do tempo.

Hip. 1.4.: Relativamente à família, ao longo do tempo não se encontram alterações significativas quanto às conversas sobre notícias.

Hip. 1.5.: As conversas conceptuais de debate aberto de ideias (família e colegas) reforçam um capital emocional e potenciam cidadãos ativos (Lemish, 2007: 21-22).

Pergunta 2: *Quais os contributos, desejos e sugestões que os jovens expressam sobre modelos de jornalismo?*

Hip. 2.1.: Os jovens reveem-se em modelos específicos para eles.

Por fim, dedicamo-nos à análise das questões mais relacionadas com a participação. De forma mais específica, relativamente às questões sobre participação e culturas cívicas, iremos explorar, na linha do que aparentamos no *capítulo 1*, as seis motivações para participar propostas por Erik Amnå (2010: 196-199) bem como as preocupações com experiências de participação de qualidade (Ferreira, 2006; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra & Menezes: 2012: 99). Não se pretende aqui pensar a qualidade da participação de forma moralista, mas sim tendo em conta a quantidade, a intensidade e o capital que ela permite acumular. Também não se pretende ter a visão redutora de que a democracia é para os iluminados e apenas para a participação perfeita. David Buckingham considera basilar entender a conexão entre a micropolítica do dia a dia e a macropolítica (2006/2000: 29). É ainda de destacar que Chantal Mouffe (2005a) considera que o político e a política estão profundamente ligados às emoções do dia a dia. Daqui decorrem as seguintes questões de partida:

Pergunta 3: *Que traços de participação (espaços e práticas) podem ser identificados e como evoluem no tempo?*

Hip. 3.1.: As ideologias e apetências para o agonismo prenunciam atitudes e práticas de participação (Mouffe, 2005a: 20).

Hip. 3.2.: As ligações entre o micro e o macro (variável participação autorreportada) são indicadoras de participação intensa (Buckingham, 2006/2000).

Hip. 3.3.: A autorrepresentação positiva do *Conhecimento* e da *Confiança* é indicadora de intensidade de práticas ao longo do tempo.

Pergunta 4: *Numa análise longitudinal das práticas, quais são as dimensões que afetam positiva e negativamente os comportamentos de participação?*

Hip. 4.1.: As desmotivações para participação devem ser elementos a ter em consideração no modelo motivacional.

Pergunta 5: *Quais são as propostas que os jovens fazem relativamente a processos de participação?*

Hip. 5.1.: As propostas são sobretudo do foro da participação não tradicional.

4.2. Pesquisa longitudinal

Depois de apresentarmos as justificações, questões orientadoras e objetivos da investigação que decorreram da revisão de literatura sobre jornalismo e participação, vamos agora refletir teoricamente sobre as opções metodológicas que vamos usar.

A pesquisa é esboçada para dar resposta a questões; devem ser tidas em conta as questões éticas, de integridade e de objetividade; e o trabalho empírico deve ser suportado por uma reflexão teórica (Lobe, Livingstone & Haddon, 2007: 6). Numa perspetiva interpretativa e crítica da realidade, o investigador social tem a tarefa difícil de tentar ver metodologicamente como é que um objeto poderia ser de outra forma, para além de o tentar compreender como é. Aqui concentra-se uma perspetiva construtivista, na qual o pesquisador assume que não pode despir a sua pele. É enganoso pensar que o pesquisador se “esquece” ou “despoja” dos seus contextos pessoais para pesquisar de uma forma objetiva.

As orientações metodológicas foram, assim, desenhadas para que se consiga dar resposta aos problemas levantados. Optámos por uma metodologia longitudinal pois as dimensões temporais permitem um fluxo de informação muito rico (Gurevitch & Blumler, 2004). Com este modelo, podemos perceber mais facilmente de continuidades e descontinuidades, bem como entender melhor as práticas e as atitudes. Este tipo de opção permite ainda ir trilhando caminhos que de alguma forma não estavam previstos no esquema inicial de pesquisa. Na passagem das diferentes fases de pesquisa, é possível beneficiar dos dados emanados da anterior. Por exemplo, quando partimos para a investigação não tínhamos a perceção da relevância do espaço familiar no contexto da participação juvenil e, por esta via, pudemos numa segunda fase do trabalho explorar melhor o assunto. *A pesquisa longitudinal qualitativa torna-se fundamental para que a voz dos pesquisados vá também ela formatando os caminhos a seguir.*

A investigação longitudinal constitui um desafio acrescido, especialmente quando feita com jovens. “Um dos desafios da pesquisa longitudinal com jovens é o de manter o interesse dos participantes no projeto” (Bagnoli & Clark, 2010: 110). Este

será, porventura, o desafio mais complicado de corresponder⁷⁹, mas, por isso mesmo, significa que, se for atingido, poderá ser um contributo positivo para a investigação, não só porque poderá revelar o interesse dos jovens em duas áreas que à partida são desvalorizadas relativamente aos contextos de interesses e práticas juvenis, mas também um interesse pelos temas da pesquisa.

É necessário ter presente “o desafio metodológico de pesquisar sobre crianças e com as crianças, não as ignorando enquanto sujeitos que agem e reagem, e de o fazer nos seus contextos de vida, através de instrumentos que possibilitem uma auscultação exhaustiva do que pensam e dos ambientes de socialização em que vivem, da família aos grupos de amigos, da cultura escolar à oferta de consumos” (Ponte, 2011).

Num estudo longitudinal de sete anos, finalizado em 2012, conduzido na Universidade de Örebro, na Suécia, sobre socialização política e agência, defende-se a necessidade de entender os jovens como agentes ativos da sua socialização, contrariando o que tem sido a pesquisa nesta matéria, que os tem encarado como atores eventualmente principais mas passivos (Amnå *et al.*, 2009: 27). Os mesmos autores suecos reconhecem o desafio que a eles mesmos se lhes coloca, tendo em conta a falta de investigação longitudinal sobre socialização política ao longo do tempo (Amnå *et al.*, 2009: 29).

Ruspini indica a existência de três modelos mais comuns de estudos longitudinais. O *trend*, que é feito ao longo do tempo usando diferentes amostras ou mesmo completamente diferentes; o *panel*, que pressupõe que se entrevistem as mesmas pessoas ao longo do tempo, relativamente aos mesmos assuntos; e o que se refere a *um acontecimento na história*, neste caso os entrevistados são convidados a recordarem-se de eventos que deverão relatar e reconstruir (Ruspini, 2002: 3; Babbie, 2011: 111-113).

O nosso estudo poderá incluir-se entre a segunda e a terceira, uma vez que as entrevistas e os grupos de foco foram feitos aos mesmos informantes, foram colocadas perguntas de memória biográfica, mas nem todas as questões se repetiram no tempo. Aliás, apenas uma pequena amostra de questões serviu esse propósito. A análise longitudinal serve os propósitos de permitir uma análise que acompanha a história dos

⁷⁹ Nesta investigação o risco maior evidenciou-se na passagem da primeira para a segunda entrevista, uma vez que a amostra inicial de 35 jovens poderia ficar confinada a um número muito reduzido.

fenómenos sociais, evidenciar as diferenças entre períodos, explicar a evolução segundo características como género e classe; por último permite melhor compreender antecedentes (Ruspini, 2002: 25). Então, como pode ser pensada a estrutura da análise? *O que podemos aprender com a análise longitudinal?*

Jenny Kitinger (2004a: 177) refere que os estudos longitudinais são mais poderosos se feitos com os mesmos participantes. Este é um ponto da maior relevância, pois foi um dos mais ponderados. Aos estudos longitudinais feitos com os mesmos participantes pode ser apontada a fragilidade de serem circunscritos, embora permitam melhor aferir permanências e mudanças de pensamento e de ação. Além disso, trabalhar cuidadosamente com a mesma amostra pode facilitar alguma proximidade entre os participantes e o investigador, o que pode ser favorável ao desenvolvimento de outras metodologias até mais inclusivas sob o ponto de vista da ação do próprio participante. Embora seja especialmente difícil manter os participantes interessados nas pesquisas, os que se interessam podem, com o decorrer da investigação, tornar-se mais ativos. Como é que as metodologias longitudinais ativas e qualitativas podem revelar o interesse dos participantes na investigação? Além disso, Kitinger (2004b: 29) encontra virtudes na escolha de amostras diversificadas que incluem pessoas com experiências diversificadas, quer pelo ponto de vista do conhecimento sobre uma temática quer tendo em conta as suas estruturas socioeconómicas.

Quando as pesquisas sobre audiência começaram a ter relevância na década de 80, centraram-se num enfoque mais qualitativo, capaz de possibilitar uma compreensão holística dos fenómenos sociais. Mas é necessário questionar a pesquisa, os seus objetivos, meios e implicações possíveis, questionando a ontologia da pesquisa⁸⁰ (Höijer, 2008: 276). Numa pesquisa qualitativa, estas questões ainda se colocam de uma forma mais aprofundada, uma vez que ela poderá ter de corresponder a mais propósitos de validação. Birgitta Höijer (2008: 279) questiona desde logo quem são os entrevistados e o que representam eles mesmos para serem escolhidos? A que grupos sociais pertencem? O grupo social que representam pode, segundo a autora sueca,

⁸⁰ Jensen (2002: 238 e 239) diz que há três tipos de amostras na análise qualitativa: 1 – amostra de grande variedade, que pretende captar a maior variedade possível do fenómeno em estudo; 2 – uma amostra teórica que pode ser implementada em determinados contextos, pode recair sobre o proto-típico; e 3 – amostra de conveniência, que é a que mais próxima está do investigador. Jensen inclui neste último caso a amostra por bola de neve, na qual o investigador tem acesso a entrevistados através de contactos com outros entrevistados. Especialmente neste terceiro ponto, deve ter-se especial cuidado na justificação das escolhas.

indicar um valorativo na validação das escolhas, quer pelo que representam na sua individualidade quer pelo que representam no coletivo (ver *capítulo 5*). A homogeneidade que um grupo pode indicar dentro de uma cultura ou subcultura não é uma crença na indicação universal, que pode ser encontrada numa amostra de grande escala, mas sim uma identificação cultural. Aqui, o que o investigador procura são “bons informadores”, ou *bons informantes*, para aquele objetivo (Höijer, 2008: 281). Possuem experiências coletivas anteriores que facilitam a possibilidade de encontrar dialéticas além da situação em si mesma da entrevista (Höijer, 2008: 279). Pensando na validação da pesquisa, Kim Schröder (1999: 64) indica que o investigador tem de ter uma reflexão constante e ser capaz de estimular outras pesquisas científicas.

Quais as orientações metodológicas mais adequadas? A metodologia é geralmente entendida como a determinação dos caminhos e instrumentos utilizados para a concretização de uma pesquisa científica. A metodologia pressupõe o desenho da investigação desde a criação das hipóteses até às técnicas de indagação. Não deve ser confundida com os procedimentos – métodos e técnicas. A orientação metodológica dá-nos conta das opções do investigador, desde o quadro teórico e dos contextos, passando pela indicação do objeto, até à determinação do método e das técnicas, destinados a criar novos resultados ou a testar resultados teóricos. Desvenda o esquema de montagem da investigação.

De seguida iremos começar a apresentar os métodos e as técnicas utilizadas para corresponder aos objetivos. Claramente, a opção inicial centrou-se na utilização de uma pesquisa qualitativa, pois permite aferir discursos. A opção pelas qualitativas pode significar um maior défice de sistematização, uma vez que as respostas nem sempre são catalogadas de forma imediata, embora apresente a enorme vantagem de conseguir ir mais fundo nos discursos, sendo, por vezes, os mais ricos os que escapam à lógica da resposta direta. Iremos de seguida centrar-nos na observação direta, nas entrevistas semiestruturadas, nos grupos de foco e por fim nas metodologias ativas, no sentido de que, ainda que de forma exploratória, trazem a possibilidade de os participantes se tornarem também *quasi*-investigadores.

4.2.1. Observação direta

Começamos por apresentar os pressupostos da observação direta, que é entendida aqui como uma estratégia inicial de investigação. A observação direta distingue-se da participante pelo facto de o investigador não “participar” no contexto observado, tentando evitar intromissões. Opta mais por observar do que por fazer parte. A observação centra-se em certos contextos pré-definidos. O método de pesquisa no terreno pressupõe normalmente uma presença prolongada no tempo no local de observação. O sociólogo Firmino da Costa identifica-o como um método e não como uma técnica isolada (Costa, 1986: 129), ou seja, como “uma estratégia integrada de pesquisa” (Costa, 1986: 129). Firmino da Costa coloca uma questão fundamental: “O que é que o investigador faz no terreno? Observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações os ritmos, os acontecimentos” (1986: 132). Neste sentido, a observação direta significa um alerta de sentidos por parte do investigador, para melhor conhecer os contextos (onde vai implementar outras técnicas no decorrer da investigação), as pessoas com quem vai trabalhar diretamente e mediadores com quem estabelece os primeiros contactos (eventualmente técnicos, professores, especialistas, etc.).

Ao longo do tempo, ainda assim, a presença do investigador acaba por de alguma forma induzir as interações sociais (embora de forma menos evidente do que na observação participante), contribuindo para uma certa reorganização do campo em análise. O ponto de partida em que o investigador, designadamente na observação direta, pretende manter uma certa distância dos espaços e elementos observados vai acabar por ser reconfigurado pois, como refere Firmino da Costa, “na interação social não se pode não comunicar” (Costa, 1986: 135).

A observação no terreno configura-se ainda como a possibilidade de obter respostas sem fazer perguntas (Costa, 1986: 138). Outra das vantagens desta aproximação ao terreno é a de se passar a interagir com os chamados “‘informantes privilegiados’, que são escolhidos por ocuparem lugares de preponderância na unidade social em estudo” (Costa, 1986: 139). É, porém, preciso ter alguns cuidados de partida relativamente ao posicionamento do investigador no local. Ir para um bairro social de forma ostensiva poderá sempre criar ruído e a ideia de não provocar intromissão cai por

terra. Há, diríamos, um certo saber-estar que fundamenta a regra para que o que possa ser uma intervenção social com relativo pouco impacto se transforme numa curiosidade inusitada. “Mesmo neste caso limite, a observação tem que ser, de algum modo, participante. E a familiarização com o objeto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento” (Costa, 1986: 135). A observação direta subentende algum anonimato por parte do investigador, no sentido de que a forma como se desloca no terreno não é muito diretiva e presente. Este tipo de proposta serve essencialmente para compreender espaços e relações/interconexões no espaço em que os indivíduos se movimentam. Não envolve interações verbais específicas com os objetos de estudo (Costa, 1986: 136). Pressupõe-se que se sigam os observados com pouca ou nenhuma interação (Bernard, 2006: 347), observar apenas ao ver e ao ouvir.

Na realidade, um trabalho de estudo longitudinal e qualitativo tem muito a beneficiar da opção por entrevistas qualitativas aprofundadas e de observação direta (Babbie, 2011: 110). A observação no terreno permite ainda começar a ter contacto com interações entre os sujeitos que poderão ser importantes no percurso da análise (Babbie, 2011: 318), neste caso foram especialmente relevantes nas escolas, onde se encontraram dinâmicas entre alunos, entre alunos e a escola e entre alunos e professores (ver *capítulos 5 a 7*).

Ao optar pela observação direta tivemos duas preocupações de base: de alguma forma ir criando um sentimento de presença nos espaços, para que os futuros informantes tivessem conhecimento de quem era a investigadora, mas mantendo a distância inerente à observação direta. A observação direta possibilita, então, que o pesquisador vá apreendendo a realidade onde se inserem os sujeitos, recolhendo pistas para a introdução de outras técnicas, e ainda facilita uma postura reflexiva desde os primeiros momentos do trabalho de campo. No próximo capítulo falaremos em detalhe das diferentes fases de investigação e das técnicas e métodos utilizados. Para já, faremos apenas uma abordagem introdutória a essas escolhas. Antes de iniciarmos as entrevistas, optámos nos casos em que nos foi possível, nas duas escolas que aderiram ao Parlamento dos Jovens e no bairro onde foram realizadas as entrevistas, por fazer observação direta em momentos bastante concretos, como reuniões, assembleias, fases de evolução do programa do Parlamento dos Jovens. A esta estratégia foram também acrescidas entrevistas/conversas com técnicos e com responsáveis pelos projetos nas escolas, que nos foram dando pistas e material de análise não apenas para a

contextualização que fizemos no terceiro capítulo, como também elementos de reflexão na análise empírica. Além disso, os vários telefonemas que foram sendo feitos por exemplo para marcação das entrevistas com os jovens das juventudes partidárias forneceram pistas para reflexão e por isso tomámos notas.

4.2.2. Entrevista semiestruturada

Iremos a partir daqui ver o que é a entrevista e o que são os grupos de foco no âmbito dos estudos qualitativos nas ciências sociais. Daremos maior destaque à entrevista, pois acabou por ser a técnica usada com maior peso na investigação.

A primeira pessoa a conduzir uma pesquisa social com a entrevista foi Charles Booth, que em 1886 iniciou uma investigação sobre as condições sociais e económicas das populações de Londres. Nesse trabalho, Booth não se limitou a fazer as entrevistas, também cruzou esta metodologia com as observações etnográficas. O trabalho inspirou muitos outros que se lhe seguiram em Londres e nos Estados Unidos, neste último caso muito particularmente em Filadélfia e em Chicago. Rapidamente, esta técnica de pesquisa tornou-se imprescindível entre pesquisadores que queriam conhecer melhor as grandes cidades e os seus problemas.

No âmbito da universidade, foi precisamente na Escola de Chicago, no início do século XX, com Robert Park, que se difundiram numerosos estudos sobre a cidade e os seus problemas sociais, que tinham a entrevista como uma das bases de trabalho. A Escola de Chicago colocou o indivíduo como a referência da problemática da sua relação com a sociedade, lançando-se nas teorias da interação e na sociologia do quotidiano. No contexto da Escola de Chicago, a entrevista, especialmente usada nos trabalhos de Nels Anderson e de Frederic Thrasher, este último sobre membros de gangues de Chicago, veio contribuir para que esta Escola de certa forma respondesse positivamente àqueles que a criticavam por se cingir muito aos estudos etnográficos, com ausência de atividade analítica. Assim, os seus estudos passaram a incluir, além das observações etnográficas e documentais, também as entrevistas.

Nos anos 50 e 60 do século XX o interesse na entrevista alterou-se. Já não era importante enquanto instrumento qualitativo para compreender os elementos sociais, mas sim para mensurar informação. Esta não era uma característica nova, uma vez que já tinha sido inventariada nas sondagens dos inícios do século XX. A esta mudança não foi alheio o facto de durante a II Guerra Mundial se ter recorrido ao uso de inquéritos no

seio do exército norte-americano, que contratou sociólogos e especialistas para a sua implementação para analisarem o estado mental e emocional dos soldados (muito à semelhança do que tinha sucedido no conflito anterior). Esta situação acabou por influenciar o trabalho académico empírico que passou a ser, em boa medida, suportado pelo inquérito e a ter um carácter mais quantitativo e, supostamente, mais objetivo.

Ao mesmo tempo, continuou a utilizar-se as entrevistas qualitativas, com o cuidado de as desprover ao máximo de subjetividades, mantendo uma preocupação na relação que se consegue estabelecer entre o entrevistado e o entrevistador. Não é fácil esta relação que *deve ser suficientemente distante e suficientemente próxima*. Neste caso particular, não estamos a encarar a entrevista enquanto fornecedora de informação em estudos de produção (como seria apenas com entrevistas a jornalistas ou editores da área da política), mas sim fornecedora de sentidos da receção. “A análise de receção estabelece que os textos e os seus recetores são elementos complementares de análise de uma área de pesquisa que nos conduz aos aspetos discursivos e sociais da comunicação. Em duas palavras a análise de receção assume que não pode haver um ‘efeito’ sem ‘sentido’” (Jensen, 1995: 135). O sentido está normalmente imbuído de orientações sociais, que preferencialmente devem ser estudadas o mais próximas possível do seu contexto (Jensen, 2002: 236). A entrevista tem-se revelado uma técnica de investigação importante no âmbito dos estudos de receção. As análises de receção nos estudos dos *media* foram buscar às ciências sociais as técnicas de investigação, como a entrevista enquanto processo de interação entre as mensagens mediáticas e as suas audiências (Jensen, 1995: 135).

Fazer perguntas e conseguir respostas é uma tarefa bem mais complicada do que pode parecer à partida. Uma das maiores dificuldades prende-se com o facto de fazer despir ao máximo as perguntas de ambiguidades. É difícil, se não mesmo impossível, fazê-lo, mas esta é uma das técnicas de pesquisa mais usadas em disciplinas como a sociologia e a psicologia, como meio para compreender melhor o ser humano e as suas interações (Fontana & Frey, 1994: 361). “A entrevista torna-se a ferramenta e o objeto, a arte da sociabilidade sociológica” (Fontana & Frey, 1994: 361) e um encontro no qual as duas partes se comportam como semelhantes. Na entrevista, o *outro* já não é visto como uma pessoa distante que está ali apenas para ser entrevistada, categorizada, medida e catalogada. Ao estudarmos os outros estudamos o *self* (Fontana & Frey, 1994: 373).

Formalmente, a entrevista assume diversas formas e pode ser usada com vários fins. A mais comum, e a que nos interessa, é a entrevista individual face a face, mas também há entrevistas em grupo, por e-mail e por questionário escrito ou telefónico. As entrevistas devem ser escolhidas tendo em conta o objeto e os meios envolvidos na pesquisa. Além disso, as entrevistas podem ser usadas para fins muito diversos, desde em terapêuticas médicas, passando pelas entrevistas jornalísticas e chegando às científicas/académicas, de metodologia qualitativa. São estas últimas que verdadeiramente nos interessam.

Ghiglione e Matalon, estabelecem uma categorização pormenorizada e diferenciada das entrevistas. Relativamente às não diretivas pressupõem perguntas e respostas abertas (2005/1977: 63). Distinguem quatro técnicas:

- a) *Entrevista não estruturada*, na qual o entrevistador propõe um tema e só intervém para encorajar as respostas.
- b) *Entrevista semiestruturada*, o entrevistador está consciente das perguntas a fazer, estruturadas por blocos temáticos, cabendo-lhe obter por parte do entrevistado as respostas, mesmo que tenha de alterar os blocos de perguntas. Nós acrescentamos aqui que o entrevistador pode adicionar perguntas à medida que a conversa flui, sempre que se mostrem úteis à investigação, sem deixar escapar o tema da entrevista.
- c) *Questionário aberto*, as perguntas têm uma ordem previamente estabelecida e o entrevistado pode demorar o tempo que quiser a responder, podendo as respostas ser incentivadas pelo entrevistador.
- d) *Questionário fechado*, também designado de inquérito, pressupõe que as perguntas e a ordem seja cumprida, sendo que as respostas são anteriormente fixadas.

Entende-se aqui que a entrevista e a conversa tenham um propósito definido, que não surge, portanto, ao acaso. A entrevista **semiestruturada** é a que mais se adequa aos objetivos e também à intenção de envolver os informantes ao longo da investigação, pois permite a aproximação entre entrevistados e entrevistador e também facilita processos de opinião dos informantes. A formulação da ordem das perguntas é previamente fixada, embora o entrevistado possa responder tão longamente quanto quiser e possa ser incitado pelo entrevistador. Ao longo das entrevistas semiestruturadas, o entrevistado, pela liberdade que lhe é dada na resposta, até pode responder a uma pergunta antes de esta lhe ter sido colocada. A entrevista

semiestruturada “intervém a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador, o que remete para a entrevista diretiva ou para o questionário [...], e uma ausência de conhecimento, o que remete para entrevista não diretiva” (Ghiglione & Matalon, 2005/1977: 88). Neste tipo de entrevista, pretende-se um conhecimento aprofundado de um tema, tendo diretrizes e partindo do pressuposto que o entrevistado já domina alguns conceitos.

Neste caso, o indivíduo é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral (tema) caracterizada pela sua ambiguidade. Mas se não abordar espontaneamente um dos subtemas que o entrevistador conhece, este coloca uma nova questão (subtema), cuja característica já não é ambiguidade, para que o indivíduo possa produzir um discurso sobre esta parte do quadro de referência do investigador (Ghiglione & Matalon, 2005/1977: 88).

Nas entrevistas semiestruturadas, ao contrário das livres, o entrevistador possui um quadro de referência, que é usado quando o entrevistado se esquece desse mesmo quadro. Como estas são entrevistas em profundidade, envolvem a predeterminações de várias perguntas, divididas por blocos de temas. Assim, as perguntas sendo pré-feitas devem ser preparadas com o cuidado de serem formuladas com uma linguagem familiar e acessível ao entrevistado. As chamadas questões extra são perguntas bastante equivalentes a algumas que se encontram no questionário, mas que são colocadas de outra forma, com ligeiras mudanças de palavras, para servirem de perguntas de verificação (Berg, 2004: 86).

As entrevistas podem começar com perguntas mais amplas que permitam que o entrevistado se comece a confrontar com a conversa e também a enquadrar-se no ambiente e, depois, indicar temas mais precisos (Ghiglione & Matalon, 2005/1977: 93). Este tipo de perguntas diretas mas suficientemente amplas pode também dar enquadramentos ao entrevistado. Ghiglione e Matalon aconselham ainda a evitar começar a entrevista por perguntas fechadas e muito específicas, que podem originar respostas breves e fechadas. Sendo muito personalizadas, podem levá-lo a retrair-se.

Há algumas técnicas tradicionais em entrevistas estruturadas e semiestruturadas (Fontana & Frey, 1994: 371) que podem ajudar o entrevistador a prosseguir o trabalho com mais sucesso. Além de ser importante começar por “quebrar o gelo”, iniciando a

conversa com algumas perguntas gerais, partindo, depois, para as mais específicas, devem estar previstas questões de verificação das respostas. As perguntas não devem ser tendenciosas, por isso, é importante ter algumas preparadas, para manter um tom neutral, mesmo nos imprevistos. Além disso, o entrevistador deve evitar fazer duas perguntas numa mesma, pois pode acontecer que o entrevistado só responda a uma delas (Berg, 2004: 88 e 89)⁸¹. O entrevistador neste tipo de entrevistas também deve ter a capacidade de, mesmo seguindo um guião, fazer ajustamentos. É ainda aconselhado que se evitem questões pela negativa e termos técnicos.

O enquadramento das entrevistas tem de ser feito com muito cuidado, desde logo percebendo que tipo de entrevista é seleccionada, que técnicas são usadas, como é que a informação é registada. A informação, depois de recolhida, tem de ser tratada e o investigador tem de se posicionar de forma isenta perante o manancial de dados que possui, para então seleccionar. Os critérios de seleção são, por isso, muito importantes. Entrevistar não é apenas mostrar ser uma pessoa simpática. A atenção dada à comunicação não-verbal, partindo do princípio de que a conversa é feita face a face, é de grande relevância, uma vez que a informação não deve ser medida apenas nas palavras. Deixamos aqui uma espécie de súmula do que foi explicitado atrás. No original, estes são os Dez Mandamentos da Entrevista (Berg, 2001: 99 e 100; Berg, 2004: 110 e 111):

1 – *Não iniciar a entrevista a frio*: antes de iniciar a entrevista propriamente dita, encetar uma conversa para quebrar o gelo (Couldry *et al.*, 2007: 203).

2 – *Não esquecer o objetivo*: ou seja, enfocar, a entrevista serve para obter informação necessária à pesquisa.

3 – *Manter um tom natural*: ao colocar as perguntas dar um tom coloquial no sentido de que não pareçam formadas, mas que vão fluindo na cabeça.

4 – *Mostrar atenção*: ir reagindo ao que o entrevistado diz na sua expressão verbal e não-verbal.

5 – *A aparência*: é importante que a pessoa se contextualize e se apresente em conveniência com o local.

6 – *Realizar a entrevista num local confortável*: este ponto é muito importante

⁸¹ O investigador poderá usar esta fórmula quando se justificar até para explicar o contexto da pergunta e quando as perguntas estão muito ligadas.

pois o entrevistador tem de pensar se vai levar gravador, caneta, papel ou outros elementos com quais queira confrontar o entrevistado, por exemplo resultados de análise qualitativa precedente, e pensar num local onde consiga fazer tudo.

7 – *Não ficar satisfeito com monossílabos*: por vezes as pessoas respondem com monossílabos, que não dão grande informação para análise. Pedir para ser mais aprofundado: pode dizer mais alguma coisa sobre isso?

8 – *Ser respeitado*: este é um ponto fundamental para ser respeitado, não magoar sentimentos.

9 – *Praticar*: só através da prática é que as entrevistas se vão aprimorando, o pesquisador deve desenvolver os seus *modus operandi*.

10 – *Ser cordial*, por exemplo agradecer no fim e responder a perguntas que os entrevistados tenham sobre a pesquisa. É possível necessitar de voltar a falar com eles e assim a porta fica aberta.

Além destes dez mandamentos, fazemos um acrescento que nos parece ser fundamental em especial nos estudos longitudinais:

11 – *Manter níveis de alerta elevados para perceber a existência de novos elementos de investigação e conquistar o informante para continuar a participar na investigação*. Além de concentrado no assunto central, o entrevistador deve estar preparado para identificar nas respostas dos entrevistados elementos que, não surgindo no alinhamento, devem ser aprofundados como mais um elemento de análise. Além disso, as entrevistas constituem, em especial na investigação longitudinal, oportunidades para captar a atenção dos informantes para contribuírem de forma mais ativa para a investigação e eventualmente estarem à-vontade para servirem eles mesmo de *quasi-investigadores*.

Em suma, a utilização desta técnica de pesquisa, como de resto todas as outras, apresenta alguns condicionalismos, vantagens e desvantagens e deve ser encarada com respeito. Mas é uma técnica relevante para o estudo da sociedade, dando voz a quem é o objeto de estudo. De qualquer modo, deve ser sempre encarada como uma entre outras técnicas, que em conjunto permitem um saber mais aprofundado das realidades sociais.

Deacon, Pickering, Golding e Murdock (2002: 71-76) apontam que questões sobre comportamentos pretendem perceber o que as pessoas fazem. Nestas perguntas o

pesquisador deve ter especial atenção aos esquecimentos, designadamente quando já decorreu algum tempo. Relativamente às crenças e atitudes, o investigador deve estar particularmente atento às respostas multidimensionais e também preparar as questões de forma menos direta. Por exemplo, perguntar diretamente como define política pode significar uma resposta formatada; essa dimensão pode melhor ser apreendida noutras questões (ver *capítulo 7*). Algumas das questões que colocámos nas entrevistas irão precisamente dar conta desta situação.

4.2.3. Grupos de foco

Os grupos de foco, que também podem ser identificados como grupos focais e grupos de discussão focalizada, têm uma história muito enraizada no âmbito das pesquisas de mercado, nos estudos médicos e nos últimos anos têm tido uma maior importância na pesquisa social, sendo esta a que nos interessa e aquela a que daremos atenção. As suas origens na ciência social remontam ao trabalho de Paul Lazarsfeld e de Robert Merton, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, em 1941, quando pesquisavam as reações às emissões de rádio durante a guerra. Aliás, Merton chegou mesmo a publicar um livro sobre grupos de foco no pós-guerra (1956). Os grupos de foco, no início foram muitas vezes referenciados como entrevistas aprofundadas feitas em coletivo (Puchta & Potter, 2004: 5). Nos anos 90, trabalhos de Sonia Livingstone e de Peter Lunt repescaram os grupos de foco como ferramentas para melhor compreenderem como as audiências entendem e interpretam as mensagens dos *media* (Puchta & Potter, 2004: 6).

Os grupos de foco não são entrevistas coletivas. É necessário que exista interação entre os participantes para que exista grupo de foco. Tem de haver diálogo entre os participantes e o diálogo existente entre o moderador e os participantes serve apenas para lançar os temas ou conduzir o grupo de foco (Kitzinger, 2004a: 174; Kitzinger & Farquhar, 1999: 156; Berg, 2001: 125; Deacon *et al.*, 2002: 65). Jenny Kitzinger considera que o diálogo entre participantes permite o estudo das respostas em interação, das negociações, das dinâmicas. Os grupos de foco, prossegue, servem ainda para estar alerta para a fala, piadas, anedotas, entre outros, que vão surgindo da interação. Além disso, é dada a oportunidade para se perceber os discursos privados sobre os *media* e os discursos públicos (2004a: 174-175). Kitzinger argumenta que a

interação é crucial, com perguntas que podem ser feitas uns aos outros e eventualmente reconsiderar os seus pontos de vista. Porém, não nos esqueçamos de que os grupos de foco poderão não ser fontes de empoderamento para todos os participantes, especialmente os mais envergonhados. É precisamente neste ponto fulcral que se diferenciam das conversas coletivas, pois os grupos de foco pressupõem uma atividade entre os participantes e não apenas entre participantes e moderador. Os grupos de foco devem promover a conversa e a deliberação (Puchta & Potter, 2004: 17).

O papel do moderador é fundamental e deve pressupor capacidades de liderança e de moderação. A colocação de perguntas abertas poderá facilitar o debate, mas também é preciso ter a capacidade para reorientar o debate quando for necessário, para que a conversa retome o curso dos objetivos a que se propõe. O moderador deve ser capaz de controlar os participantes mais ativos quando estão a monopolizar a conversa (Berg, 2001: 125). O grupo de foco dá acesso a sentimentos e percepções coletivas que resultam do debate que os participantes fazem de determinados tópicos (Puchta & Potter, 2004: 6). O grupo de foco permite, assim, gerar igualmente informação através da interação, é um método coletivo e não individual. O benefício do grupo de foco pode centrar-se, por esta via, na produção de informação por via da interação. Os sentidos saem da conversa gerada e a conversa gerada é o principal foco de criação de sentido (Höijer, 2008: 278).

A conversa envolve a ideia de uma conversa orientada, quer com questões quer com outros materiais (os mais comuns, imagens, vídeos, etc.). A conversa deve ser orientada de uma forma que permita obter diversas perspetivas sobre um mesmo assunto. Estas perspetivas, porque surgem da discussão, podem também ter uma componente que as pode integrar no dia a dia, permitindo uma visão mais integrada em termos sociais das respostas obtidas.

Os grupos de foco podem ser usados em fases exploratórias da pesquisa, durante a pesquisa ou no final, neste caso incidindo, por exemplo, em questões que tenham tido mais relevância durante a fase de pesquisa precedente, podendo ser complementos da mesma ou elementos de triangulação.

Há várias propostas de organização de grupos de foco, que normalmente requer mais planeamento do que a realização de outras técnicas. Conseguir um ponto comum de agenda, o local, a logística de gravação. O número de pessoas recomendadas por

grupo pode ir de cinco/seis a dez ou mesmo menos. Por exemplo, Kitzinger sugere a marcação para 10 pessoas para prevenir falhas de última hora.

Há várias normas a ter em consideração durante a condução do grupo de foco. Optámos por escolher as que estão a ser usadas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto (FPCEUP), não só porque algumas das questões das entrevistas e do grupo de foco estão em consonância com um projeto ali desenvolvido e coordenado por Isabel Menezes, o PIDOP – Processes Influencing Democratic Ownership and Participation, mas também porque dois dos grupos de foco que desenvolvemos foram articulados com um investigador do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas (FPCEUP).

Os grupos de foco devem ser feitos em espaço apropriado, devem promover uma atmosfera relaxada (sumos, bolos, etc.); contemplar, como nas entrevistas, quebra-gelo. Os participantes devem ter informação das expectativas do/a pesquisador/a. A introdução inicial deve servir para clarificar o tema e objetivos do estudo (embora informando apenas do realmente necessário, de modo a não influenciar o decurso da discussão). É, por isso, importante que o moderador seja claro e objetivo.

Embora haja flexibilidade na discussão, a validade também impõe que o grupo focal seja conduzido com alguma orientação, para garantir a pertinência dos discursos, do ponto de vista dos objetivos do estudo. A neutralidade na ação do moderador é muito importante, durante todo o processo de discussão. O moderador deve pedir informação adicional sempre que necessário. Para o efeito pode utilizar questões do tipo: Pode explicar melhor? Pode dar-me um exemplo prático? Não percebi, pode repetir? Como é que isso funciona? Gostariam de acrescentar alguma coisa?

Falar diretamente com as pessoas permite aos investigadores que tentem dar seguimento às suas interrogações. Qualquer teoria ou análise sobre os *media* está incompleta se não tiver em consideração as audiências. “Para acedermos ao papel que os *media* desempenham na sociedade – a mediação, os limites, e, às vezes, implicações inesperadas – precisamos de estudar como é que as pessoas ‘descodificam’, usam e respondem aos *media*” (Kitzinger, 2004a: 167). *O que podemos aprender com as interações geradas nos grupos de foco face às entrevistas que indicam um discurso mais isolado e até mais pensado?*

4.2.4. Questões éticas e procedimentos de análise

As questões éticas são particularmente relevantes quando investigamos com jovens (alguns deles com menos de 18 anos) (Fontana & Frey, 1994: 372) e é necessário obter consentimento e respeitar o direito à privacidade (Berg, 2001: 128). Se essas questões se colocam em relação às entrevistas, muito mais se colocam em relação aos grupos de foco. Nas entrevistas o anonimato poderá ser conseguido, mas nos grupos de foco isso poderá não acontecer. Por isso mesmo, nestes deixamos as apresentações a cargo dos intervenientes, para poderem escolher o que querem ou não revelar sobre os seus identificativos.

As questões éticas levantam-se inclusive durante o processo de transcrição das entrevistas. Depois de realizados, as entrevistas e os grupos de foco devem ser transcritos (na totalidade), para se facilitar a análise dos discursos e das interações (Kitzinger, 2004b: 30). Esta foi a nossa opção, apenas assinalamos com “[...]” casos absolutamente excecionais de cortes em algumas entrevistas, quando se verificou em absoluto que não tinham leitura para o contexto do trabalho. A transcrição cuidada das gravações áudio foi fundamental para a análise mas optámos por não colocar as transcrições em anexo. Conscientes de que esta é uma decisão controversa, pois a academia divide-se quanto a esta opção, mas tendo em conta que tal não foi expressamente requerido aos informantes no início da investigação, não faria sentido expor esses detalhes, ainda que fazendo todos os esforços da confidencialidade das respostas e anonimato dos entrevistados. Estaríamos sempre a expor particularidades da vida privada (muito em especial em alguns dos casos) ou, pelo contrário, a proceder a uma excessiva limpeza das entrevistas e dos grupos de foco que os despojaria de boa parte dos dados transcritos. Esta questão é especialmente pertinente na investigação qualitativa, e diríamos, na longitudinal. Berg (2001: 58) chama a atenção para o facto de nas metodologias qualitativas os pesquisadores deverem provider os participantes de regras excecionais de confidencialidade. É inclusive sugerido que os investigadores devem reter os dados de identificação primária consigo mesmos o menor tempo possível evitando alguma intrusão inusitada dos dados (2001: 59).

Depois da transcrição, segue-se a codificação, que é um processo complexo que deve resultar do que foi interpelado nos textos/entrevistas e também das perspetivas e propostas do investigador. Uma das possibilidades é seguir os subtemas dos

entrevistados (Höijer, 1990: 40-41). Os momentos mais delicados na análise dos discursos, por exemplo em grupos de foco, podem ter que ver com comentários dos participantes, hesitações, receios, reações de surpresa, atitudes defensivas ou até muito ativas (Kitzinger & Farquhar, 1999: 156), assim como posicionamentos táticos face ao resto do grupo.

As entrevistas e os grupos de foco pressupõem uma riqueza da fala, são polifônicas. Porém, nessa riqueza muitas vezes as entrevistas são contraditórias, contêm negações, recuos, atalhos (Bardin, 2009/1977: 90). “A análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada” (Bardin, 2009/1977: 90). Importa esclarecer que não nos interessa uma análise quantitativa, que se centra na frequência da aparição, mas sim qualitativa, centrada nas marcas dos discursos, nas presenças e nas ausências. A abordagem qualitativa do discurso, em comparação com a quantitativa, implicou uma alteração relevante na conceção do que é a análise de conteúdo (Bardin, 2009/1977: 142). Na análise particular dos grupos de foco e das entrevistas, Kitzinger optou por duas formas de codificação e de análise de segmentos: por temas e por tipos de interação discursiva (ou seja, piadas, gargalhadas e mudança de opinião, ou de discurso) (2004b: 30).

A categorização é necessária em qualquer um dos casos. Segundo Bardin, pode ter dois formatos. Um deles está relacionado com os cenários teóricos hipotéticos, as categorias resultam de uma avaliação teórica prévia. Já no segundo caso, as categorias vão nascendo da avaliação dos elementos (Bardin, 2009/1977: 147). Maria João Leote considera que a opção de ir beber informação à teoria e deixar os dados falar é a melhor e mais profícua (2010: 23). Delorme diz mesmo: “Nessa movimentação composta de aproximações e de distanciamentos, os procedimentos metodológicos da pesquisa são questionados pelos aportes teóricos previamente pensados, e vice-versa, no afã de atender à complexidade do campo” (2008: 22). *A revisão de literatura é fundamental para criar categorias e hipóteses, mas a voz dos dados também conduz a uma categorização e à evolução dos quadros teóricos.*

Codificar é um dos processos mais difíceis na análise das falas, especialmente na análise qualitativa, uma vez que uma boa parte está intimamente ligada à riqueza do discurso. É possível pensar o processo de codificação como espaço de indução e de dedução, no primeiro caso as falas dos entrevistados ganham vida, no segundo caso as

categorias deduzidas da revisão de literatura permitem criar um quadro de análise (Berg, 2001: 245-246).

Neste processo de codificação das entrevistas e de descodificação dos discursos, é importante que as entrevistas e os grupos de foco sejam sujeitos a análise de discurso, uma ferramenta importante para que a linguagem produzida seja cruzada com os contextos de produção, sejam eles as falas dos autores, os locais e elementos a que se referenciam, assim como o momento histórico em que tiveram lugar. Para Fairclough, a *descrição* linguística do texto, a *interpretação* das relações entre os processos discursivos e os processos sociais constituem o método de análise do discurso (1997: 83). O enraizamento dos hábitos discursivos na prática sociocultural é visível em patamares diferentes, na situação imediata, no âmbito mais organizacional e, por último, a nível societal. São relevantes as contextualizações, também elas produtoras de significados e de descodificações discursivas.

Van Dijk defende que a complexidade da análise do discurso não se limita à análise de texto, mas tem em atenção as conectividades entre as estruturas textuais e de fala e os seus contextos diversos, ao nível social, cultural e histórico (Van Dijk, 2005: 63). O domínio das implicações é importante, na medida em que os discursos nem sempre são explícitos, mas possuem uma dimensão simbólica, muitas vezes associada a um conhecimento comum. Há palavras e expressões conotadas negativamente que em associação a determinados grupos ou classes minoritárias produzem significadas. As palavras, as expressões, os contextos políticos e sociais produzem canais de comunicação onde há códigos mais ou menos entendidos por todos, mesmo quando não estão explícitos. Por isso, as palavras podem ser tão perigosas. “Os *códigos* são sistemas de significado cujas regras e convenções são partilhadas pelos membros de uma cultura [...]. Damos sentido ao mundo através da nossa compreensão dos códigos e das convenções comunicativas” (McQuail, 2003: 355).

A contextualização prévia dos fenómenos é decisiva para um superior entendimento do problema. Tendo em conta esta premissa, fazemos em qualquer um dos períodos uma contextualização de cariz histórico-social (ver *capítulo 3*).

A representação é o processo pelo qual os membros de uma cultura usam a linguagem [...] para produzir sentido. Porém, esta definição acarreta

uma importante premissa segundo a qual as coisas – objetos, pessoas, acontecimentos, no mundo – não têm qualquer significado fixo, final, ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, com culturas humanas – que fazemos com que as coisas tenham sentidos (Hall, 2003/1997: 61).

Algumas das questões a que procuraremos dar atenção, são: *Quais são as evidências que suportam ou afastam as hipóteses? Quais são os aspetos em que os entrevistados concordam/discordam?* Além disso, é nossa intenção cruzar as entrevistas, sempre que possível, com anotações que fomos tirando noutras situações em que convivemos com os entrevistados, assim como com expressões não-verbais que denotam um reforço, contraposição ou ironia face ao que expressam verbalmente (Stokes, 2003: 120). O conhecimento que provém da interação entre as narrativas de texto e de contexto complexifica a análise, mas é fundamental para fazer aumentar os significados (Frost, 2009: 11).

4.3. Jovens como *quasi*-pesquisadores

Um dos objetivos iniciais deste estudo, não fosse ele sobre participação, foi dar voz aos participantes, não só pelas técnicas usadas mas também pedindo que de alguma forma fossem colaborando na investigação, dando opinião para além das perguntas, recolhendo material para discussão e fazendo eles menos mini entrevistas a outros. A nossa intenção foi fazer apenas uma abordagem exploratória a este enquadramento metodológico. Esclarecemos que não temos qualquer pretensão de nos incluir em pesquisa etnográfica ou pesquisa-ação. A intenção foi explorar potencialidades e abrir perspetivas para pesquisas futuras.

Apesar disso, de certa forma alguns dos seus princípios estão aqui presentes, como a necessidade de fazermos a observação direta, participar de atividades com os entrevistados e dar-lhes voz direta; essa voz refletiu-se na estrutura das segundas entrevistas e também nos grupos de foco participatórios. As segundas entrevistas tiveram uma importante componente das sociabilidades familiares porque as respostas das primeiras entrevistas indicaram que este era um núcleo de relevância. Fizemos questão de explicar isto mesmo aos entrevistados que participaram nas segundas entrevistas. A mudança tinha ocorrido por causa deles. Nas segundas entrevistas pedimos que contribuíssem ativamente para a discussão recolhendo exemplos de

notícias, conversas, ou outros materiais que julgassem relevantes sobretudo tendo como mote a cobertura da campanha para as eleições presidenciais de 2011, que tinha decorrido dias antes. Nos segundos grupos de foco exploraram o potencial da pesquisa participatória, subjacente à ideia de considerar que jovens a pesquisar jovens contribuiria para dar a conhecer o que poderia ter escapado à pesquisa mais tradicional e deste modo consideramos os participantes como *quasi*-pesquisadores (Higgins, Nairn & Sligo, 2007). Ou seja, foi-lhes pedido que fizessem pequenas entrevistas a jovens sobre temas que tínhamos discutido durante os primeiros grupos de foco. A ideia era que os segundos grupos de foco servissem para expor e comentar esses projetos exploratórios feitos por eles mesmos.

Embora de forma exploratória, a intenção implícita foi criar espaços de debate e de reflexão. No futuro pretendemos que sejam os participantes a definir projetos, apresentar propostas, participar da pesquisa, fazer relatório e disseminação (Oldfather, 1995). Na mesma linha, Mary Kellett, diretora do Childhood and Youth Studies Programme na Open University, salienta a importância de também dar aos jovens a possibilidade de construir o projeto de pesquisa, fazer análise e disseminação. A este propósito, Ana Nunes de Almeida (2009: 70-71), pelo contrário, considera que o plano de investigação, inclusive a análise, deve ficar a cargo do investigador. *Dado o carácter embrionário e exploratório sob o ponto de vista da ação dos informantes na pesquisa deste projeto, optámos por identificá-los como quasi-pesquisadores. Ainda assim parece ser relevante que essa possibilidade seja inventariada.*

Penny Oldfather (1995: 131), na década de 90, chamava a atenção para o esbatimento de fronteiras entre pesquisadores e pesquisados, designadamente na área da educação, e salientava o potencial dos mais novos na construção dos seus ambientes educativos. Conferindo mais possibilidades de escolha aos participantes podemos também aperceber-nos melhor de como os constrangimentos sociais podem afetar as escolhas de participar ou não das atividades.

Participar requer autoconfiança, que pressupõe acesso a essa mesma autoconfiança, e isto tem implicações nas políticas que devem ser implementadas de forma diferenciada (Kellett, 2009: 395).

Mary Kellett considera que a estratégia que pode dar mais frutos e ter mais impacto é criar culturas que promovam o interesse e a “alegria” de participar (2009:

399) através da sua própria ação. Mary Kellett verificou, comparando a investigação junto de uma comunidade favorecida e de uma comunidade desfavorecida, que o trabalho a fazer nos centros de jovens é fundamental para o seu empoderamento (2009: 405), mas que deve ter em conta que por exemplo as escolas onde os mais desfavorecidos se inserem são frequentemente também elas desfavorecidas. Ou seja, o contexto de empoderamento deixa de ser o escolar, o que tem implicações sob o ponto de vista das estratégias a implementar.

Síntese e questões

A nossa perspetiva é que as metodologias qualitativas e longitudinais, nas quais se inserem as entrevistas semiestruturadas e os grupos de foco, são fundamentais para apreender significados e contextos sociais relevantes para melhor apreendermos a realidade social.

A entrevista é uma técnica de escrutínio das audiências, permite pesquisar diferentes atores sociais num contexto específico e perceber porque agem de determinada forma, tendo em conta as suas diferentes realidades, e de que modo essa perceção pode contribuir para melhorar o estado das coisas e dar uma perspetiva diferente daquela que até ali se tem.

Os grupos de foco permitem, por outro lado, aferir diálogos e perceções coletivas sobre esses mesmos fenómenos, aferir o que o indivíduo pensa no contexto social.

Numa investigação sobre participação no âmbito dos estudos de receção, a voz do informante é fundamental, pelo que é ainda importante optar por metodologias participativas, um campo ainda por explorar no âmbito dos estudos da comunicação em Portugal.

Para averiguar

O que podemos aprender com análise longitudinal por temas?

Como pensar as ambivalências entre respostas a questões diretas e os indicadores de discurso que resultam de questões não diretas nas entrevistas?

O que podemos aprender com as interações geradas nos grupos de foco face às entrevistas que indicam um discurso mais isolado e até mais pensado?

Como pensar o papel dos informantes como quasi-pesquisadores?

Parte II

Opções e Análises

Capítulo 5 | Desenho da investigação e dos perfis

“A realidade social – e vida real – é multifacetada. Apesar de não ser universalmente aceite, o seu estudo requer várias teorias e abordagens aplicadas em conjunto. Nenhuma abordagem por si só é capaz de fornecer mais do que uma visão parcial da realidade social, advinda da sua perspectiva apertada e de limitações conceptuais. Neste sentido, devemos dar as boas-vindas ao ecletismo”
(Halloran, 1998: 29).

Este capítulo propõe uma síntese dos contextos de investigação, identificando de forma ora descritiva ora reflexiva estratégias usadas durante o trabalho de campo, bem como a elaboração dos perfis, definidos também na sequência desses contextos. Halloran guia-nos o olhar para a necessidade de encarar os contextos e os informantes como elementos ricos e multifacetados. A forma como a pesquisa foi delineada pretende de algum modo responder a este desafio.

Começaremos por nos centrar no contexto de trabalho, indicando opções e justificações, falando de questões como a constituição do *corpus*, caracterização dos contextos e contactos com os jovens. Iremos aqui proceder a uma tipificação da observação direta – que serviu sobretudo para contextualizar e pensar as perguntas –, bem como das metodologias de fundo, as entrevistas e os grupos de foco.

A observação direta, surgindo como pano de fundo na investigação, foi indispensável para nos dar o contexto e ainda para pensarmos as estratégias seguintes de investigação. A opção por elementos combinados de investigação foi relevante para termos a possibilidade de melhor enquadrar fases seguintes da investigação. As entrevistas (realizadas em 2010 e em 2011) são pilares fundamentais da investigação. As entrevistas constituíram para além de elementos tradicionais de recolha de informação – no sentido mais clássico do que se define como sendo entrevista e sobre o qual muito falamos no *capítulo 4* –, momentos em que tentamos captar o interesse dos informantes para o resto do trabalho. Foram locais de apresentação de dados e ainda de auscultação de dados que os próprios entrevistados trouxeram, em especial na segunda entrevista. As entrevistas serviram ainda a função de facilitarem a resposta a perguntas semelhantes ao longo do tempo e também permitiram (as realizadas em 2011)

acrescentar informação válida para a investigação, que tinha decorrido de dados que emergiram nas primeiras entrevistas (2010). Os grupos de foco revelaram-se muito interessantes e complementares do ponto de vista da aproximação às culturas mediáticas e de participação. Permitiram de forma complementar compreender melhor alguns dados das entrevistas e acrescentar informação (debate) sobre os mesmos. Procurámos, na medida do que também fizemos para as entrevistas, beneficiar daquilo que tradicionalmente os grupos de foco pressupõem (respostas a temas previamente estruturados num guião que vai servindo de guia durante a sessão) e também abrir possibilidades de novas abordagens e dar voz aos jovens na investigação. Os primeiros grupos de foco de cada série de dois foram essencialmente tradicionais (apresentação de fotografias e debate em torno de esquema pré-definido). Os últimos três de cada série, denominados de participatórios, obedeceram a parâmetros diversos. Foram usados essencialmente para apresentação e discussão das entrevistas que os jovens fizeram a outros jovens e adultos sobre temas que tínhamos abordado no grupo de foco tradicional anterior.

Considerou-se, ainda, fundamental pensar neste capítulo a relação estabelecida entre a investigadora e os informantes. Sendo esta uma relação enquadrada num contexto de investigação, pretendeu-se tratar esses mesmos informantes como pessoas singulares e não apenas como objetos para recolha de dados.

Por fim, enumerámos os cinco perfis identificados através da análise dos discursos dos informantes. Baseamo-nos nos discursos sobre consumo de notícias, de notícias de política e das formas autorreportadas de participação.

5.1. Constituição do *corpus*, caracterização dos contextos e contactos com os jovens

Começamos por fazer uma indicação sumária da amostra para que vá ficando associada aos tempos da investigação, ou seja, as diferentes fases de pesquisa. Assim sendo, podemos dizer que a amostra inicial é composta por 35 jovens (32=15-18 anos; 1=14 anos; 2=21 anos; 16 raparigas e 19 rapazes), com graus/níveis e formas de participação muito diferenciadas (Parlamento dos Jovens, assembleia de bairro, juventudes partidárias, jornais escolares, *graffiti*, música). Estas são as formas de

participação pelas quais os escolhemos, mas depois autorrevelaram-se outras. Possuem ainda *backgrounds* familiares muito distintos, inclusive sob o ponto de vista da escolaridade, das formas de participação, do poder económico e social dos pais.

Quais os métodos encontrados para chegar aos informantes? No **bairro de habitação social** o primeiro contacto foi feito através do Centro Social, na época afeto ao programa Escolhas (ver *capítulo 3*) e que no decorrer do processo deixou de estar enquadrado neste programa governamental. É um bairro de habitação social situado numa freguesia urbana do Porto encruilhada entre prédios de luxo e vários bairros sociais. O “bairro” – como é, aliás, designado pelos informantes – foi construído na década de 50 e finalizado no início da década de 60. Importante espaço neste bairro é o centro paroquial datado da década de 90 e feito, muito em especial, para dar resposta aos problemas das famílias, dos seus jovens e crianças.

Os alunos das duas escolas aderentes ao **Parlamento dos Jovens** foram contactados através dos professores responsáveis nesse ano pela participação no mesmo; em ambos os casos as escolas cederam um espaço para a realização das entrevistas. Importa, porém, explicitar que o espaço escola foi apenas um ponto de partida mas nunca houve a intensão de ser um objeto de estudo em si mesmo, como sucede em algumas investigações.

A escolha acabou por recair em duas escolas com contextos sociais, económicos e geográficos bem distintos: uma escola profissional (escola 1) situada numa zona mais pobre e típica da cidade e uma escola oficial (escola 2) localizada numa zona nobre. Esta opção foi feita de acordo com os objetivos do estudo, com jovens com graus de participação na sua comunidade, mas provenientes de contextos diferenciados, aliás, como pretendíamos quando desenhámos o modelo de investigação.

A escola 1 foi selecionada entre a lista de escolas participantes no programa no distrito do Porto⁸². A escola já tem mais de 20 anos e tem apostado em cursos na área das tecnologias da informação e da comunicação, o que faz com que os alunos tenham, pelo menos em teoria, alguma apetência para lidar com as tecnologias (vídeo, fotografia, televisão, multimédia). Situa-se numa das freguesias históricas do Porto. Como acontece noutras escolas profissionais existentes no país, parte dos alunos são mais velhos do que o limite habitual de idade no secundário (17/18 anos); dois dos três

⁸² A pesquisa foi feita no Porto, por ser o local de residência da investigadora, que fez a recolha total dos dados, bem como a sua transcrição.

jovens que estiveram mais envolvidos e que foram à sessão distrital tinham 21 anos. Decidiu-se incluí-los na amostra e essa mesma situação foi debatida com eles. Relativamente ao processo de recrutamento dos jovens, o professor que estava nesse ano a coordenar o Parlamento dos Jovens deu-nos a lista de participantes e os seus contactos e nós estabelecemos todas as ligações com eles, as entrevistas foram realizadas na escola.

A escola 2 situa-se numa zona de classe média-alta do Porto. É uma escola estatal criada em meados do século XX e uma das identificadas com a alcunha de “colégio privado”, por ter infraestruturas de maior qualidade e relações extraordinárias entre professores e alunos, designadamente quanto à promoção de diversas atividades extracurriculares e formas de expressão pessoal. Aliás, esta mesma tônica encontra-se na voz dos alunos entrevistados, que têm consciência da situação de privilégio⁸³. Em termos processuais, na escola 2 foi a própria professora quem fez os contactos com os alunos em todas as fases, com exceção dos grupos de foco, uma vez que nessa altura eles já não se encontravam no secundário. Foi a primeira vez que a escola envolveu os alunos do secundário e a professora optou por lançar o desafio aos alunos e pedir-lhes que eles mesmos decidissem se queriam participar, qual o tema em que pretendiam apostar e dizer se estavam eles dispostos a trabalhar, uma vez que esse seria o objetivo. O trabalho seria feito pelos alunos e a professora interviria nas questões mais administrativas e também daria apoio na elaboração do projeto.

Quanto aos jovens ligados à **política tradicional**, foram contactados primeiro através das sedes dos partidos, que foram reencaminhando para os jovens ou para as juventudes afetas⁸⁴, que por sua vez nos foram dando os contactos. Quando passámos à fase de marcação destas entrevistas, optámos por não entrevistar mais ninguém do Partido Social Democrata (PSD) uma vez que já tínhamos conseguido fazer entrevistas na escola 2. Por isso mesmo, foram escolhidos um rapaz e uma rapariga por cada um dos seguintes partidos: Partido Socialista (PS), Partido Popular (CDS), Bloco de Esquerda e Partido Comunista Português (PCP). Foi fácil conseguir esta gestão de género em todos os partidos, com exceção de um deles, em que pelo telefone nos foi

⁸³ Exemplo desse discurso: “– [nome da escola] *tem um ambiente muito familiar, as pessoas respeitam-se e os professores interagem bem com os alunos. Não é como numa escola pública qualquer, é mais semelhante a uma privada.*” (Simão, E1).

⁸⁴ Durante a fase de contactos telefónicos iniciais, e com exceção de um partido de esquerda, a faixa etária foi invariavelmente considerada baixa e foi sempre sugerido o contacto com rapazes em vez de raparigas.

dito que as raparigas não tinham uma intervenção muito assinalada e que seria difícil fazer escolhas nesse sentido.

Relativamente às três raparigas que participavam em **jornais escolares** premiados no âmbito do Concurso Nacional de Jornais Escolares promovido pelo *Público* (2008/2009) intitulado: “Por que é que a política também é para nós?” (ver *capítulo 3*), foram escolhidas por terem escrito crónicas para o efeito. Os contactos foram fornecidos pelo professor que dirigia o jornal e depois encetados por nós. Tendo em conta que a investigação foi conduzida no Porto, optámos pela escola que, entre as premiadas, se encontrava mais próxima do concelho, situando-se na Área Metropolitana do Porto. Este jornal era o único que se incluía nos parâmetros dos objetivos de análise de jornais (com artigos de opinião⁸⁵) e que estava nesta área geográfica.

Os *writers* foram contactados através de uma pesquisa de grupos de *writers* em Portugal, e depois de alguns contactos chegámos a um dos informantes, que no dia da entrevista levou mais dois amigos. Esta revelara-se das escolhas mais difíceis, pois a faixa etária que nos interessava não se coadunava com os existentes no Grande Porto. Foram feitos vários contactos em sistema de bola de neve até se conseguir chegar a um dos entrevistados, que se encarregou de “recrutar” dois amigos, mas acabou por ser impossível falar com uma rapariga⁸⁶. Por esse motivo, depois acabou por realizar-se uma entrevista com uma rapariga que compunha canções e que foi indicada por um dos entrevistados do grupo da política tradicional.

5.1.1. Observação direta

A investigação iniciou-se com a observação direta⁸⁷, entrevistas/conversas preliminares no bairro e nos diferentes contextos do Parlamento dos Jovens (junto das organizadoras do programa e nas duas escolas, junto dos dois professores responsáveis pela implementação do projeto). A observação direta foi importante para conhecermos os atores do contexto (Costa, 1986).

⁸⁵ Como verificámos, o mais habitual no concurso foi serem os rapazes a participar na realização das crónicas, pelo que pareceu interessante escolher raparigas pela invulgaridade (Brites, 2011b).

⁸⁶ Para este objetivo foi contactado o Instituto Português da Juventude/Norte, que indicou que do Registo Nacional do Associativismo Jovem não constavam associações que se dedicassem à arte de *graffiti*.

⁸⁷ Firmino da Costa identifica-o como um método e não apenas como uma técnica isolada (1986: 129), como já vimos no *capítulo 4*.

Começando pela **observação direta** no **bairro**, os contactos foram feitos com a técnica responsável pela valência dos jovens no Centro Social. Este era, entre os centros Escolhas no Porto, um dos dois que tinha uma assembleia mensal e essa atividade interessava-nos por implicar a ideia de uma construção ativa de cidadania. Os temas em discussão nas assembleias têm duas componentes: (1) assuntos ligados ao dia a dia do bairro e dos jovens, como decidir atividades; e (2) temas que escolhem na assembleia e se comprometem a trabalhar/pensar no mês seguinte (sexualidade, *media*, desporto, participação). Desde o início propusemo-nos a escolher jovens que participassem nas atividades.

Como já avançámos, no decorrer do tempo desta investigação houve uma alteração de objetivos do próprio Centro e a medida onde estava incluída a assembleia foi redirecionada para uma intervenção mais precoce, sobretudo no contexto das crianças. Isto acabou por fazer com que o projeto inicial (fazer entrevistas e grupos de foco e em paralelo assistir às assembleias mensais, nas quais os informantes participavam) não fosse totalmente executável. No seguimento destas alterações, por opção própria o Centro deixou estar associado à rede Escolhas⁸⁸.

Estas mudanças ocorreram quando ainda não tínhamos começado a ir às assembleias. Depois de refletirmos sobre a viabilidade do processo no contexto da investigação, considerámos que estas oscilações fazem parte do processo investigativo com pessoas e que a pesquisa deveria corresponder a esses termos. Prosseguimos com o plano inicial, apesar da necessidade de adaptação à nova realidade.

Na verdade, a faixa etária das assembleias a que viemos a assistir foi sempre muito mais baixa do que era pretendido para análise (15-18 anos) (notas de campo diversas, de abril de 2010 até outubro de 2011). Assim, apenas uma vez um dos jovens entrevistados esteve presente nas assembleias a que assistimos – precisamente no dia em que foi realizada a entrevista também assistiu à assembleia. Os entrevistados acabaram por ser escolhidos obedecendo ao critério do género e também tendo em conta se já tinham estado ligados às assembleias. Sobre se valeria a pena assistir às sessões, considerámos que sim. Com o decorrer do tempo verificou-se que, sendo a amostra

⁸⁸ Quando fomos informados das alterações relativamente às faixas etárias e à saída do Escolhas, também foi assegurado que queriam que a Assembleia continuasse a existir, embora dependendo do centro, uma vez que consideravam que o projeto já poderia sobreviver sem precisar do suporte do Escolhas (esta é, aliás, a filosofia do Escolhas, a autonomização dos projetos em que investe).

diferente, apresentava outros contextos de análise e permitiu que fôssemos criando sustentações no local, visitado com regularidade de abril de 2010 até outubro de 2011.

A presença nas assembleias, como observadores, foi suficientemente distante para não darmos opinião, salvo se requerida, mas mantendo-nos na roda de conversa. Apesar de, na prática, os jovens que frequentavam as assembleias e os informantes serem distintos, os dados decorrentes das assembleias foram úteis para pensar a investigação. A presença nas assembleias foi de grande importância para compreender dinâmicas dos jovens do bairro, designadamente no que respeita a diferenças de género. Além disso, foi permitindo que alguns dos informantes já fossem tendo conhecimento de que há algum tempo que estávamos no bairro e se sentissem mais à-vontade para falar nas entrevistas.

Apesar destas pequenas ambivalências que foram surgindo no terreno, a pesquisa beneficiou da nossa presença no terreno com alguma constância e sempre com respeito pelas normas éticas e de conduta necessárias a que fosse criada uma relação de confiança, como indicava Firmino da Costa (1986). Essa relação foi fundamental para a fase de marcação das entrevistas e dos grupos de foco.

O contacto com as assembleias permitiu também uma maior proximidade com os “informantes privilegiados” (Costa, 1986), assim identificados no *capítulo 4*, e com os jovens que iam fazendo parte das diferentes assembleias, levantando questões como a representatividade das raparigas, sempre em menor número e também muito menos interventivas. Tentando perceber o que poderia motivar esta diferença de género, indicaram-nos que as raparigas são por vezes mais condicionadas nas suas possibilidades de ação por motivos que se prendem com o facto de terem de ajudar nas tarefas domésticas e porque quando começam a namorar perdem alguma autonomia (notas de campo, 9 de abril de 2010). Outro facto verificado foi alguma volatilidade de alguns dos jovens que faziam parte das assembleias, o que se deve à não obrigatoriedade de presença nas mesmas (faz parte dos objetivos) e também porque aquelas acabam por ter maior ou menor relevância nas suas vidas de acordo com as férias, as aulas, os tempos de estudo e de lazer. Entre os nossos entrevistados, só uma rapariga esteve com regularidade nas assembleias a que fomos e um rapaz foi à assembleia do dia da sua entrevista. Contudo, quando iniciamos as entrevistas,

verificámos que não éramos completos desconhecidos e que iam sabendo que estávamos ali a fazer “entrevistas”.

O processo de aproximação aos participantes no **Parlamento dos Jovens** foi feito num sentido semelhante, pois fomos marcando presença nas reuniões e nas sessões, embora aqui tivéssemos tido uma interação mais direta com os informantes. Em ambas as escolas, os professores apresentaram a investigadora aos jovens, dizendo que estava a fazer um trabalho de investigação e que pretendia entrevistá-los. Também os espaços de observação foram mais diversificados: duas escolas, reuniões nas escolas, assembleias distritais e nacional. Em ambos os casos começámos por contactar as coordenadoras nacionais do Programa bem como os professores que estavam envolvidos nos projetos. Relativamente às organizadoras, o processo foi simples e importante para conhecer o projeto e também ter um *feedback* sobre as escolas envolvidas e possíveis contactos.

A forma como as duas escolas possibilitaram a aproximação dos alunos ao Parlamento dos Jovens foi diferente e essas diferenças acabaram por se verificar na fase de entrevistas, sobretudo na primeira, onde foi discutida com os jovens a sua participação no projeto. Os professores estiveram muito empenhados, usando estratégias diferentes, mas os alunos evidenciaram duas opções distintas face ao projeto.

Na escola 1, os alunos foram, sobretudo, induzidos a participar. Neste caso a escola envolveu-se de uma forma vertical, no sentido de que este foi um projeto que implicou de forma ativa vários professores e mesmo membros da direção. Foi inclusive facilitada toda a informação aos alunos e afixado no átrio de entrada a indicação para participação no programa e uma lista de jovens que iriam participar no Parlamento dos Jovens. Mas se a escola e os professores estavam muito interessados no Parlamento dos Jovens, como estavam os alunos? Desde logo notou-se um desfasamento entre a vontade intrínseca dos professores e da escola para que os alunos participassem (a escola já tinha participado neste programa) e a falta de vontade dos alunos, que não se envolveram na mesma medida: nos três casos entrevistados, como perceberemos no *capítulo 7*, logo desde o início (notas de campo, dias 13 e 15 de janeiro de 2010). As sessões locais que contaram com a presença de convidados externos (sessões sobre a República e o 31 de Janeiro) foram marcadas pelos professores. A plateia estava cheia

de alunos, com dispensa das aulas nessas horas, e que estavam constantemente a ameaçar que mal tocassem pretendiam ir embora (notas de campo, 13 e 15 de janeiro de 2010).

Os professores idealizaram temas que a escola poderia tratar para o programa e esses temas não coincidiam com as vontades dos alunos. Isso foi entendido pelos alunos como um ato forçado a que não queriam corresponder. Depois de selecionados os alunos que iriam participar no programa, todos rapazes (foram feitos esforços por parte de professores e da escola para que da lista constassem raparigas, mas isso não chegou a acontecer), e depois de aprovada a proposta a levar à assembleia distrital, os alunos acabaram por ir sozinhos, uma vez que o professor coordenador não pôde estar presente. Um facto evidente desde as sessões escolares à final foi a discrepância de género no que tocava à liderança de propostas e à intervenção nas sessões, com os rapazes a tomarem essa liderança.

Já na escola 2, o processo envolveu sobretudo uma professora, que agiu como incentivadora, remetendo as escolhas para os alunos. O resto da escola esteve praticamente ausente do processo até que os alunos envolvidos conseguiram passar à final (Assembleia da República) e começaram a captar atenções.

A observação direta permitiu que se conhecessem dois contextos diferentes de abordagem da participação, tanto por parte de professores e da escola como por parte de alunos. Essas diferenças de alguma forma encontraram reflexo nas entrevistas, afetando assim a qualidade de avaliação das duas participações por parte dos alunos (ver *capítulo 7*). Isto será notado em específico na exploração do que aconteceu nas sessões locais e distritais (onde participaram ambas as escolas,) e nas entrevistas e nos grupos de foco.

De notar que quando iniciamos as entrevistas com estes informantes já os conhecíamos (ainda que em escassos casos de contacto) das sessões nas escolas e distrital.

5.1.2. Entrevistas

Depois desta abordagem inicial aos contextos de observação direta, passamos à descrição das opções e justificações relacionadas com as entrevistas realizadas em 2010 e 2011 (guiões em anexo, n.º 6 e 7).

As primeiras 35 entrevistas⁸⁹ foram realizadas de março de 2010 a outubro de 2010⁹⁰. Quando escolhemos os entrevistados, tínhamos a ideia de que as formas de participação pelas quais os seleccionámos eram apenas alguns elementos no contexto mais vasto das suas vidas, onde haveria sobreposições/camadas diferentes de participação.

Essas 35 entrevistas foram subordinadas a temas como a participação, o consumo noticioso e mediático e a produção de notícias. Foram requeridos consentimentos aos encarregados de educação aos menores de 18 anos; os que tinham 18 anos ou mais assinaram eles mesmos. Em ambos os casos, antes das entrevistas perguntou-se se tinham compreendido o consentimento, seguindo Ana Nunes de Almeida (2009: 73), que chama a atenção para que o participante deve fornecer um consentimento informado sobre a sua vontade de participar na investigação, independentemente da necessidade de consentimento dos encarregados de educação ou das instituições em que decorre o trabalho. As entrevistas foram feitas num ambiente informal. Começámos por colocar os entrevistados à vontade, explicando o contexto da investigação, inclusive com a indicação dos seus momentos seguintes. Em cada uma das fases de entrevista, foram explicitados em termos gerais os objetivos para cada uma das entrevistas e os temas a abordar. Além disso, foi dito aos participantes que poderiam abandonar a colaboração quando quisessem, mesmo que fosse a meio da entrevista, e que também poderiam interpelar quando quisessem e fazer sugestões. Os jovens que prosseguiram foram colocados ao corrente do que se ia passando nas fases de pesquisa anteriores, sobre algumas conclusões, sucessos e insucessos do trabalho. Esta abordagem pareceu ser fundamental para o sucesso da própria investigação mostrando – em especial aos que tinham ligação a escolas – que não tinha intenção de os obrigar a participar ou a julgar; o que se pretendia, como lhes foi dito, era que dessem a opinião deles.

Para assegurar o rigor da investigação, as perguntas das entrevistas (muito em especial da primeira) tinham sido amplamente debatidas antes da sua aplicação.

⁸⁹ Como anotámos, em 2010, dois dos rapazes da escola 1 tinham 21 anos. Uma das raparigas do bairro tinha 14 anos quando foi entrevistada pela primeira vez. Depois de o processo de entrevistas já estar a decorrer há algum tempo, não estava a ser possível entrevistar a 4.^a rapariga no bairro, pelo que a solução encontrada e com empenho por parte do Centro foi falar com uma de 14 anos, que tinha uma participação nas atividades do centro e nas assembleias.

⁹⁰ O período foi bastante alargado, pois de julho a outubro foram sendo marcadas as entrevistas no bairro. A última das outras entrevistas foi realizada em julho.

Pretendeu-se identificar e evitar eventuais ambivalências ou perguntas que sugerissem parcialidade, para que o questionário fosse o mais aberto possível e não tendencioso. As três das primeiras entrevistas realizadas na escola 2 foram consideradas entrevistas de controlo, pois queríamos testar o modelo. Depois de as analisarmos, verificamos que no essencial os informantes conseguiram responder às questões e não tiveram dificuldades na interpretação das mesmas, pelo que se mantiveram as questões nas entrevistas seguintes; houve apenas pequenos ajustes, não significativos. Conforme foi explicado a todos os entrevistados, antes de a entrevista começar foram criados três grandes grupos de questões: 1) Opiniões e atitudes para com a política e os *media* (em particular o jornalismo); 2) Comportamento político; 3) Sensibilidades em relação aos *media* e ao jornalismo (o que consideram ser jornalismo e o que consomem)⁹¹.

Quando estávamos a realizar as primeiras entrevistas percebemos que, apesar de não termos questões focalizadas nos ambientes familiares mediatizados e nas conversas que deles decorrem, o tema relação familiar e notícias ia aparecendo, pelo que reforçámos as entrevistas nesse sentido. Aliás, nas segundas entrevistas acabámos por criar um grupo dedicado aos ambientes familiares, pela relevância que tiveram na primeira fase.

Apesar de o bairro ter sido um dos primeiros espaços onde começámos a fazer a investigação, foi uma opção nossa e do Centro iniciar as entrevistas cerca de três meses depois de termos começado a estar presente nas assembleias, o que aconteceu em abril de 2010. Os contactos iniciais foram feitos em finais de 2009, altura em que iniciámos visitas esporádicas ao Centro, mesmo sem ser em datas de assembleias. A observação direta foi realizada no espaço dos jovens, em convivência com os jovens e os monitores e técnicos envolvidos nessa valência. Como se pode deduzir das observações feitas até aqui, a intenção foi sempre ser vista como uma pessoa de fora, mas de certa forma “adaptada” ao espaço, estando lá com a função de fazer um trabalho de doutoramento.

Alguns dos entrevistados reconheceram o facto de já nos terem visto ou de saberem que íamos às assembleias. Consideramos ainda que a relação profissional para além da cordialidade estabelecida com os técnicos foi importante para que a nossa presença no Centro fosse melhor aceite e para que não fôssemos encarados como completos estranhos.

⁹¹ Nesta fase inicial da entrevista (anexo n.º 6), foi chamada a atenção para o facto de haver a expectativa de novo contacto no ano seguinte (2011) em dois momentos distintos.

No início de 2011, de 24 de janeiro a 17 de fevereiro, 30 dos 35 jovens foram de novo entrevistados: 27 entre 15-18 anos; 1 de 14; 2 de 21; 15 de cada sexo. As entrevistas centraram-se nas motivações para participar e consumir notícias (inclusive pensar as notícias para jovens), na cobertura das eleições e na envolvimento familiar, dando seguimento a temas levantados previamente pelos informantes. A escolha da data (após as presidenciais) já estava decidida desde fevereiro de 2010. A proximidade do ato eleitoral para a Presidência da República (23 de janeiro de 2011) permitiu que os informantes falassem das eleições com maior proximidade temporal e que pudessem corresponder ao desafio pedido na altura da marcação das entrevistas.

Antes das eleições, fizemos contactos com os jovens no sentido de procederem à recolha de material no período oficial de campanha (conversas, notícias, ou outros suportes que os tivessem interpelado; no caso do bairro e de uma das escolas aderentes do Parlamento dos Jovens recorreremos às técnicas e à professora), mas ainda sem marcar as entrevistas, agendadas na totalidade depois das eleições.

A reflexão sobre esses dados fez parte das perguntas quebra-gelo da segunda entrevista (anexo n.º 7). Outra pergunta tinha que ver com a descrição das implicações que a primeira entrevista poderia ter tido nas suas atividades ligadas à participação e ao consumo de notícias. O ponto de partida foi não impor ou condicionar a continuação da participação no projeto, caso não quisessem. Era pretendido que as entrevistas fossem feitas até um mês depois das eleições, o que aconteceu. A quase totalidade das entrevistas foi feita até ao final da primeira semana de fevereiro, ou seja, nos 15 dias que se sucederam às eleições presidenciais. Esta fasquia foi fundamental para a evolução da investigação, pois significou um ponto final naquilo que poderia ser uma incerteza de pesquisa.

Entre os cinco desistentes, três dos entrevistados iniciais (*writers*), amigos entre si, foram contactados individualmente para a marcação da entrevista e foram sempre dizendo para se combinar com o outro amigo. Nesta passagem incessante de responsabilidade, ao fim de dois contactos em média por cada (esta era, aliás, uma das intenções, não insistir nos contactos para marcação de entrevistas, o que tornava o desafio ainda maior), resolvemos deixar o assunto do lado deles, dizendo que poderiam contactar-nos se assim o entendessem quando estivessem reunidos. Um dos outros cinco participantes da Assembleia de bairro desistiu e, por fim, não conseguimos chegar à fala com a quinta entrevistada (música).

No início da segunda entrevista, começámos por fazer um resumo da anterior, tanto na forma como no número de entrevistas, receção e temas que se destacaram e que seriam aí abordados. Explicámos também que as questões incidiam em perguntas com as eleições, as motivações para consumo/participação noticiosa, os ambientes de casa e entre amigos com os *media*. As perguntas quebra-gelo tinham que ver com uma reflexão sobre a investigação e de que forma a primeira entrevista os tinha interpelado, aproveitando ainda, como já indicámos, para pedir que indicassem se tinham recolhido material durante a campanha. Explicámos ainda que o desenho da segunda entrevista tinha sido condicionado pelos resultados da primeira, no que concerne à ênfase evidenciada dos contextos familiares. Isso constituirá um facto inesperado, pois tínhamos considerado que os contextos de sociabilidade entre pares seriam mais relevantes, o que nem sempre se verificara.

5.1.3. Grupos de foco

Por fim, surgiu a concretização de dois tipos de grupos de foco: tradicionais (1.º, 3.º e 5.º) e participatórios (2.º, 4.º e 6.º). Iremos apresentá-los por esta ordem em vez de seguirmos a sua ordem cronológica. Nesta fase já se esperava uma quebra acentuada dos participantes, dada a dificuldade de conciliar diferentes agendas num mesmo horário. Depois de anotadas as diferentes disponibilidades tivemos de criar grupos exequíveis, com um número mínimo para prevenir possíveis falhas, fazendo com que os primeiros três grupos de foco tradicionais tivessem cinco participantes cada.

A estrutura efetiva destes grupos de foco iniciais obedeceu a critérios predefinidos. Pensando as questões da confidencialidade, com que nos tínhamos comprometido, optámos por que eles mesmos se apresentassem uns aos outros, permitindo que revelassem o que queriam revelar. Os métodos são meios para nos relacionarmos com as audiências, estabelecer confiança com as pessoas pesquisadas, criar conexões de forma ética, respeitando o que estava definido desde o início.

Verificámos que, em alguns casos, houve retração na divulgação inicial de informações pessoais e que alguns deles só a meio da sessão é que revelaram a que partido pertenciam. Pelo contrário, houve outras apresentações pormenorizadas de atividades e dos motivos pelos quais tinham sido escolhidos para participar na investigação. Alguns dos participantes disseram que as suas identidades poderiam ser reveladas publicamente, sem problema.

Sendo este estudo longitudinal, colocámos questões das entrevistas precedentes e introduzimos critérios de novidade tentando corresponder às mudanças que o país atravessava e que se consubstanciaram num ano de intensas manifestações e eleições (ver *capítulo 3*). Foi explicado a todos antes de iniciarmos o grupo de foco quais os temas e como se processaria a discussão. Quanto aos temas, incidimos nas notícias, na participação, em questões de género e nas emoções. Quanto ao processo, foram apresentados grupos de fotografias, espalhados pela mesa (guião e fotografias em anexos n.º 8 e 9), sendo pedido que escolhessem dois ou três conjuntos e que justificassem a escolha e a não escolha. Com este processo conseguimos que falassem de todos os temas.

O primeiro grupo de foco⁹² foi realizado em setembro por conveniência das estruturas do bairro, apesar de a nossa intenção ser marcar todos os grupos de foco para outubro e novembro. A técnica também participou e, de acordo com o que tínhamos conversado previamente, também fez perguntas sempre que achou oportuno. Além dos cinco participantes iniciais, outro informante do bairro quis participar, mas como não podia ir ao primeiro grupo de foco isso inviabilizava a presença no segundo, destinado a discutir os trabalhos que fizessem. Foi proposto que participasse num dos grupos de foco de fora do bairro, mas o jovem recusou.

A conjugação de fotografias serviu o propósito de passar pelos temas já enunciados (notícias, na participação, em questões de género e nas emoções): através dos comentários às fotos selecionadas e não selecionadas conseguimos chegar ao pretendido, que discutissem entre si. De seguida, apresentamos as folhas que distribuámos nos grupos de foco tradicionais e que serviram de mote à conversa.

⁹² No grupo de foco 1 participaram a Rute, a Beatriz, o Vasco e o Dino, todos pertencentes ao perfil 1, mas também a Manuela, que pertence ao perfil 3.

Folha 1 (media tradicionais)



A televisão e a família



A rádio



Ler jornais

Folha 2 (novos media e conversa)



Blogue



Internet



Falar/conversar

Folha 3 (política)



Política



Votar

Folha 4 (emoção/razão e produtos nacionais)



Emoção e Razão

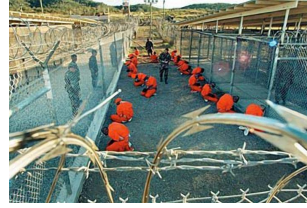


Em tempos de crise, comprar em português

Folha 5 (direitos humanos)



Liberdade para a Palestina, boicote a Israel



Guantanamo



Racismo

Folha 6 (idosos e crianças)



Velhice - “De acordo com um inquérito alimentar realizado pela Deco, 40.000 idosos portugueses passam fome e o custo dos alimentos é o fator principal que decide a escolha dos alimentos e aquele que impede uma alimentação mais saudável. [...]
A investigação revelou que três por cento dos idosos inquiridos passou fome na semana anterior ao inquérito.”



Direitos das crianças - Em 2010, a situação de muitas famílias agravou-se e Portugal liderou a tabela dos europeus com mais crianças pobres

Folha 7 (essembleias juvenis)



Falar na escola



Assembleia com jovens

<p>Folha 8 (manifestações)</p>  <p>Indignados, Espanha (O movimento 15-M)</p>  <p>Indignados, Espanha (O movimento 15-M)</p>	 <p>Manifestação “à Rasca”, Porto. Jovens e adultos “à rasca”</p>  <p>Jovens “à rasca”</p>
<p>Folha 9 (democracia e género)</p> <p>“Nós, que até agora compactuámos com esta condição, estamos aqui, hoje, para dar o nosso contributo no sentido de desencadear uma mudança qualitativa do país. [...] Estamos aqui, hoje, porque nos esforçamos diariamente para merecer um futuro digno, com estabilidade e segurança em todas as áreas da nossa vida” (Manifesto Geração À Rasca)</p> <p>“... reinvenção da Democracia” (Assunção Esteves)</p>	<p>“Dedico este meu momento de alegria a todas as mulheres, às mulheres políticas que trazem para o espaço público o valor da entrega e a matriz do amor, mas sobretudo às mulheres anónimas e oprimidas” (Assunção Esteves)</p>

Enquanto as entrevistas foram mais aprofundadas e sistematizadas e permitiram, pelo seu uso em duas fases, evidenciar opiniões e práticas em termos individuais, já os grupos de foco permitiram aceder a diálogos importantes para a investigação, designadamente sobre consumo de notícias e opiniões sobre racismo, estratégias de intervenção social e de campanha, sobre manifestações e *media*. Os grupos de foco também levantam maiores cuidados em relação aos informantes. O maior problema surgiu quando, a meio, uma das raparigas (grupo de foco 1) levantou a necessidade de ter de sair para ir para um treino de futebol, o que fez com que começássemos a “acelerar” a reunião e a perder alguma da riqueza das conversas que se estabeleciam.

Em síntese, como pudemos verificar, nem todos os 35 entrevistados iniciais mostraram ter a mesma autonomia de mobilidade geográfica para corresponderem às exigências da investigação. A falta de capacidade financeira para se deslocarem e ainda a falta de vontade de entrarem em geografias que escapam a rotinas que tornam os

locais efetivamente seguros são motivos de afastamento, apesar de não serem exclusivamente estes.

Só em outubro/novembro de 2011 realizámos os outros grupos de foco tradicionais⁹³, que contaram com a presença de alguns dos informantes mais participativos dos partidos e da escola 2. Um dos grupos (o quinto, realizado a uma sábado) decorreu de forma bastante tensa e até algo agressiva em termos verbais por discordâncias políticas acentuadas. Como referimos, os grupos de foco foram criados de acordo com as disponibilidades e não de acordo com a junção de determinados elementos. Isso fez com que quatro dos participantes da escola 2 ficassem dois a dois em cada um dos grupos de foco, o que possibilitou criar dinâmicas e pontes entre os dois grupos, dada a amizade que havia entre eles. No grupo de foco 3⁹⁴, participaram duas raparigas da escola 2 e três elementos de partidos políticos (uma rapariga da direita, um rapaz da esquerda e um rapaz do centro/esquerda).

Os grupos de foco 5⁹⁵ e 6 reuniram-se aos sábados, por proposta dos informantes⁹⁶, com agendas preenchidas, e compôs-se de um rapariga de centro/esquerda, um rapaz e uma rapariga de esquerda, e dois rapazes da escola 2. Neste grupo de foco houve bastante tensão, nomeadamente entre a rapariga de esquerda e a rapariga de centro/esquerda e um dos jovens da escola 2, que era de centro/direita.

No final dos três grupos de foco tradicionais, pedimos para fazerem entrevistas a jovens de cerca de 14-21 anos) sobre um ou dois tópicos do grupo de foco e que depois levassem o material para reflexão conjunta no grupo de foco participatório que se seguia ao tradicional. Esta atividade não só pretendia aferir o tipo que questões colocadas mas também processos de empoderamento e de autonomia (ainda que exploratórios) que poderiam ser constituídos durante o processo. Esta opção constituiu ainda uma forma de favorecer a participação dos jovens na investigação, por isso mesmo estes grupos de foco (2, 4 e 6) foram identificados como participatórios. Não se pretendia que apenas dessem opinião ou fizessem descritivos de ação sobre um tema, mas que também

⁹³ Estes grupos de foco (3 a 6) realizaram-se na FPCEUP. No 3 e no 4 contámos com a colaboração de um colega da faculdade que interveio quando achou necessário.

⁹⁴ No grupo de foco 3, estiveram presentes a Anita e Carminho (perfil 2), bem como o Joaquim, a Estela e o Lito (perfil 4).

⁹⁵ No grupo de foco 5, participaram o Rui, o Carlos, a Carla e a Natércia (perfil 4) e o Teodoro (perfil 2).

⁹⁶ A entrevista 1 com a Natércia, por exemplo, foi feita num dia feriado para evitar a agenda ocupada.

contribuíssem de forma ativa na investigação. Penny Oldfather (1995), como vimos no *capítulo 4*, considera que os processos investigativos que de alguma forma se centram em questões educativas acabam por favorecer uma maior ligação entre investigadores e participantes. Mary Kellett (2009) também chamava a atenção para importância de favorecer ambientes em que os participantes se sintam confortáveis para *querem fazer parte*.

O grupo de foco participatório realizado em setembro no bairro⁹⁷ teve a presença de três dos cinco participantes anteriores. Desistiu um dos rapazes, que durante muito tempo também não apareceu no Centro, e uma jovem que se tinha envolvido numa discussão sobre racismo durante o primeiro grupo de foco, na qual quase se assumira como racista, o que poderá ter contribuído para a ausência no segundo grupo de foco, bem como o facto de lhes ter sido pedido para fazerem o estudo exploratório, que pressupunha mais trabalho e maior envolvimento.

O segundo⁹⁸ grupo de foco participatório (denominado de 4.º) foi feito com quatro elementos (uma jovem de direita, um de centro/esquerda e as duas da escola 2, tendo faltado um rapaz, que avisou atempadamente) e decorreu de modo calmo e até consensual. O sexto⁹⁹ e último grupo de foco participatório foi constituído pela jovem de centro-esquerda, o rapaz de centro-direita e o elemento de esquerda que tinha falhado o grupo de foco participatório anterior, acabando assim por criar ligações entre os dois grupos de foco. Ou seja, acabou por cruzar alguns dos assuntos que tinham sido debatidos no primeiro grupo em que esteve. De anotar ainda que neste grupo de foco 6 deveriam ter participado dois jovens de esquerda, o que não aconteceu. No caso da jovem que disse que não queria continuar na investigação para o grupo de foco 6 poderá ter tido que ver com o facto de o grupo de foco 5 ter sido muito tenso e terem ocorrido desentendimentos de cariz ideológico algo exacerbados entre ela e outra participante.

5.2. A investigadora e os participantes de estudo

Um dos desafios da pesquisa, como vimos no *capítulo 4*, por Bagnoli e Clark (2010), foi manter os informantes interessados no estudo, não só para se sentirem à

⁹⁷ No grupo de foco 2, estiveram presentes o Dino, a Beatriz (perfil 1) e Manuela (perfil 3).

⁹⁸ No grupo de foco 4, participaram o Joaquim e a Estela (perfil 4) e ainda a Anita e a Carminho (perfil 2).

⁹⁹ No grupo de foco 6, participaram a Carla, o Lito e o Carlos (perfil 4).

vontade para contribuírem de forma positiva como para o fazerem ao longo do tempo. Numa pesquisa na qual se abordaram temáticas como a política, a participação e as notícias, o desafio seria à partida duplo. Por um lado, conseguir que os jovens menos interessados nestes assuntos se fossem mantendo na investigação que poderiam considerar “enfadonha” e, por outro, fazer com que os que evidenciavam níveis de participação elevados e interesse nas notícias se mantivessem a par de um projeto que, a dada altura, poderia deixar de ser suficientemente interessante no contexto das suas atividades e passar a ser encarado como “brincadeira” sem sentido.

Tanto na folha de consentimento quanto no início das diferentes fases ficou clara a posição de que poderiam questionar e levantar dúvidas, bem como pedir para sair. Outro elemento importante foi termos feito questão de ir comunicando como estava a decorrer a investigação. Alguns deles enviaram e-mail a dizer que a entrevista os fez pensar sobre assuntos sobre os quais não refletem todos os dias. Um dos informantes insistiu por duas vezes que gostaria de mostrar a gravação da entrevista ao pai, para poder falar com ele sobre o que tinha dito. Nos grupos de foco, até pela informalidade inicial e final, houve momentos em que as perguntas foram mais insistentes sobre a investigação e em alguns casos deixaram de ser apenas centradas na pesquisa¹⁰⁰.

Um dos fatores de sucesso, pelo menos da quantidade de jovens envolvidos nas diferentes fases, terá sido o facto de poderem falar sem estarem a ser julgados, de simplesmente poderem dar opinião, o que lamentaram nem sempre lhes ser possível. Foi evidente este sentimento de que há uma escassez de espaços de participação nas diferentes estruturas quotidianas; as entrevistas e os grupos de foco permitiram essa estrutura aberta de comunicação.

A reflexão inerente à participação no estudo oscilou em duas esferas: na pessoal, centrada na forma como a investigação se refletiu neles mesmos, e nas indicações/questões/referências que foram fazendo sobre a própria pesquisa.

Relativamente à primeira reflexão, sempre que possível foi pedido aos informantes para darem opinião sobre a pesquisa e se esta tinha alterado hábitos e opiniões. Durante todo este processo, referiram-se ao assunto sobretudo quando questionados sobre se a primeira entrevista e os temas abordados teriam levado a que pensassem mais do que o habitual sobre o que tínhamos falado.

¹⁰⁰ Inês Delorme (2008: 43) referiu-se a estas mesmas interligações com os seus informantes, numa investigação sobre crianças e notícias.

“– Por acaso lembrei, via um jornal e associava logo ao assunto e, mesmo assim, fez com que desse mais valor às questões que foram colocadas! Vi as coisas e pensava sempre nos dois lados.” (Vasco, E2)

Algumas reflexões incluíram ou refletiram contextos familiares em que os jovens comentaram a pesquisa e o que tinham dito.

“– Sim, aliás, se estivesse a ver o telejornal e aparecesse alguma coisa que se relacionasse com o que falámos, eu dizia aos meus pais, isto tem a ver com a entrevista que fiz, falámos disto. E no jornal da escola a minha participação também aumentou.” (Marisa, E2)

“– Falei com os meus pais na altura, na semana seguinte, mas depois... exames e testes, foi passando [ri-se]” (Anita, E2)

“– Sim, eu lembrei-me bastantes vezes, por exemplo quando a minha mãe tirava as notícias da televisão, eu lembrava-me, ah, eu na entrevista falei em ver as notícias na internet. Posso começar a fazer isso mais vezes e assim a minha mãe não se chateia tanto.” (Marta, E2)

A entrevista nos seus discursos foi encarada como mote para passarem a ver a informação de forma mais crítica ou também em quantidade. Sendo este um processo incipiente, faz pensar que poderia ser feita a aposta em projetos desta natureza que promovessem a participação e a literacia.

“– Curiosamente, a seguir à entrevista fiquei muito mais atenta ao que se passa. Chego a casa, e com isto da crise, a primeira coisa que faço é pôr na SICNotícias para ver o que se passa. Por acaso houve um período ainda mais especial em que estive sempre atenta ao que se passa. Mas essa do jornalismo, lembro-me muitas vezes da entrevista.” (Fátima, E2)

“– Nas semanas seguintes pensei sobre o que tínhamos falado. Refleti melhor sobre o que disse e o que me foi dito, acho que me interessei mais um pouco, fiquei mais atento à política, ao jornalismo, em relação aos media. Foi um contributo positivo, sem dúvida.” (Salvador, E2)

“– Sim, acho que comecei a ver as coisas de maneira diferente, com mais atenção do que via anteriormente. Foi mais a prestar mais atenção às notícias.

– Em quantidade ou de forma mais crítica?

– Em quantidade, mas [ri-se] também de forma mais crítica, tento avaliar o conteúdo da notícia quando a estou a ver.” (Paula, E2)

“– Lembrei-me várias vezes, acho que disse umas coisas um pouco erradas. Refleti numas conversas sobre essas coisas.

– Pensaste mais nas tuas atividades de consumo de notícias ou como ativista?
– *Um pouco nas duas, comecei a tomar mais atenção às notícias, quer dizer, eu já tomava, mas agora mais. No ativismo continua igual, mas é engraçado que nas notícias realmente comecei a tomar mais atenção depois daquela conversa toda! Aliás, costumo comentar notícias na net.*” (Tânia, E2)

Entre os informantes mais centrados na participação ativa e no consumo ativo e intenso de informação, a entrevista 1 serviu para refletirem sobre os seus próprios processos. Isso foi visível nas respostas durante a entrevista 2, mas também em alguns e-mails trocados anteriormente com alguns dos jovens. Consideraram a reflexão importante não pela dificuldade mas pela invulgaridade dos temas que nem sempre tem espaço na agenda social.

“– *Lembro-me que a entrevista não tinha perguntas difíceis, mas tinha perguntas que nós não fazemos todos os dias. Não se está sempre a pensar nisso, o facto de ter de pensar nisso para responder fez com que fosse fazendo conexões e ligações com os assuntos que fui experimentando depois da entrevista. Liguei uma coisa à outra.*

– Isso é importante?

– *É como ir a uma entrevista de trabalho. Obriga-nos a pensar sobre determinados contextos e situações. Logo obriga e é positivo porque aprendemos muito sobre nós.*” (Joaquim, E2)

A Natércia, que já durante a primeira entrevista tinha colocado perguntas sobre o projeto, no final da primeira entrevista disse que tinha gostado das perguntas, mas também fez questão de anotar que não falava em nome dela mas como representante do partido.

“– *Sim, lembro-me de nos dias seguinte me ter lembrado de algumas coisas que disse, ainda que não tivesse refletido de uma forma tão profunda como isso, mas por exemplo lembro-me das questões da manipulação da informação que cheguei a referir. Agora a propósito da marcação desta nova entrevista na campanha eleitoral, as eleições também me passou muitas vezes pela cabeça, os tempos de antena e a manipulação, os temas que são dados a cada uma das campanhas.*” (Natércia, E2)

A Carla destacou a centralidade da entrevista para pensar de forma mais consciente sobre alguns assuntos que constituem reflexão quotidiana.

“– *Sim, por uma razão muito simples, nunca tinha reparado até que forma ou até que ponto eu tinha uma relação tão forte com aquilo que via a quantidade de vezes que tinha acesso a essa informação. E nem reparava, essa era uma atitude involuntária, não pensava bem, acerca do que estava a fazer. Efetivamente depois da entrevista passei a ter mais noção de que vejo, acedo pela internet e faço um determinado número de coisas que por serem involuntárias nem tinha bem a noção [de que as fazia].*” (Carla, E2)

Mas nem todos tinham uma memória ativa sobre a primeira entrevista. Por exemplo, o Fausto, embora se recordasse vagamente de ter comentado com os outros colegas que participaram na investigação, disse que as memórias da entrevista eram “*muito vagas*”. Mas lembrava-se de ter falado do assunto com os colegas que também participaram na entrevista e de ter estado a ver um telejornal e falar com a família sobre isso e a entrevista. Já Simão, sempre confiante das suas faculdades pessoais, reafirmou a sua capacidade interventiva: “*Não vi grande diferença. A entrevista serviu para mostrar o interesse que eu tinha e não para aumentar. Passei a ter mais consciência do que faço*” (Simão, E2).

No caso concreto dos grupos de foco participatórios, é de realçar a possibilidade que tiveram de poderem agir. O Dino (GF2) mostrou nervosismo por ter de falar em público (ainda que fossem só quatro pessoas) e ter de ler o que tinha escrito da minientrevista que fez. O seu nervosismo deu lugar a um sorriso quando terminou a exposição com ajuda de uma das colegas. Noutro, uma das raparigas regozijou-se por ter tido a oportunidade de na escola falar com os colegas e confrontá-los com o que considerava ser a sua falta de interesse pela política e de como isso lhe tinha permitido fazer campanha pela participação.

Relativamente às reflexões sobre a investigação em si mesma, houve dois domínios a destacar. Por um lado, um grupo de jovens que foi partilhando reflexões quer durante os dois anos que durou o trabalho de campo quer posteriormente, inclusive perguntando quando a tese seria entregue. Por outro, o interesse sobre a investigação também numa perspectiva de saber se o nosso “interesse” por eles se circunscrevia a obter as informações de que precisava para o trabalho. Esta incerteza sobre um certo carácter “interesseiro” da investigação fez-se sentir mais junto dos jovens escolhidos através do bairro. A Beatriz sempre foi das mais curiosas durante a investigação. Logo na entrevista 1 perguntou se estavam a ser feitas entrevistas aos jovens mais informados e se, depois de finalizado o trabalho, continuaríamos a assistir à assembleia mensal do bairro. No fundo estava a testar o interesse que teríamos no bairro em si mesmo. No final da investigação, no grupo de foco 2, reforçou questões sobre os processos da investigação (algumas das quais já tínhamos abordado em sessões anteriores, o que também revela o quanto estas questões são ambivalentes e precisam de ser reforçadas para se tornarem mais efetivas):

– *Beatriz: Posso fazer uma pergunta?*
 – Investigadora: Claro.
 – *Beatriz: É avaliada por isto ou gosta de fazer?*
 – Investigadora: Gosto de fazer e também sou avaliada. [...]
 – *Dino: E nós servimos?!? Temos servido?*
 – Investigadora: Às vezes as pessoas têm dito: Eu acho que não disse nada de jeito...
 – *Beatriz: [interrompendo] Pois...*
 – Investigadora: ...mas se eu quisesse falar com especialistas e pessoas que supostamente soubessem muito...
 – *Beatriz: [falam em simultâneo] Não falava connosco... não ia ter tanta piada!*
 – Investigadora: Exato. Vocês e as outras pessoas que estou a entrevistar são as que eu quero ouvir.” (GF2)

A Manuela também foi uma das informantes que mais se destacou em querer saber como funcionou o processo de investigação e uma das que mais apreciou essa mesma participação. Era a mais nova dos 35 e para ela isso era um motivo de orgulho; por várias vezes fez questão de referir que tinha apenas 14 anos quando foi entrevistada pela primeira vez. Apesar de viver num contexto desfavorecido, estudava numa escola de elite (situada numa zona favorecida), à qual chegaram a pertencer outros dos informantes do bairro, mas que acabaram por ser “transferidos” para outros estabelecimentos de ensino mais medianos. Muito boa aluna, quando questionada sobre se tinha pensado nos temas da entrevista 1, respondeu que sim: “[ri-se] *Por acaso até pensei. Houve uma altura em que estava na internet a pesquisar, e pensei, se calhar era importante ter dito isto!*” (Manuela, E2).

Embora tivéssemos tido ao longo da pesquisa uma preocupação em dar voz aos informantes, não poderemos deixar de anotar que parcialmente, na linha de Ana Nunes de Almeida (2009, 70-71), a relação entre investigador e participante acabou por ser hierárquica, tendo a direção da investigação ficado a cargo da investigadora. Teremos por este meio a oportunidade de pensar sobre o que significam os jovens como parceiros de uma investigação.

Mas, afinal, quem são estes jovens? De seguida apresentamos as minibiografias destes jovens, para começarmos a conhecer mais em pormenor cada um dos seus atributos.

Minibiografias

Quadro 1

Beatriz (P1)	Oriunda de uma família com baixa escolaridade, vive apenas com a mãe e o irmão. Aos 15 anos andava no 8.º ano, pois já tinha reprovado. Ambiciona ser professora de Educação Física. Via notícias na televisão, lia o <i>Jornal de Notícias</i> por influência da mãe, gostava de revistas cor-de-rosa. Não gostava de política e também não gostava de notícias, as que mais a cativavam eram desastres, doenças e cor-de-rosa.
Rute (P1)	Aos 18 anos trabalhava numa cadeia internacional de <i>fast-food</i> , tinha o 7.º ano de escolaridade e ambicionava acabar o 9.º ano numa área profissional (cabeleireira, jardineira e limpezas), mas, em 2011, ainda não tinha iniciado o curso. Vivia com os pais, que têm o 4.º ano de escolaridade, e a irmã de 3 anos. Seguiu os Morangos com Açúcar e era aficionada de televisão, em 2011 tinha passado a centrar-se mais na internet, para contacto e divertimento. Habitualmente não segue notícias e não gosta de política.
Dino (P1)	Reprovou no 7.º ano, vivia com os pais (escolaridade baixa), a avó e um outro parente. Apesar das dificuldades evidenciadas, fazia um esforço para estar atento a notícias, sobretudo através de televisão e jornal impresso. Gostaria de ser pasteleiro. Não conversava com os pais sobre notícias, apesar de relatar que o pai está sempre atento às notícias.
Vasco (P1)	Aos 17 anos frequentava o 10.º ano e num curto espaço de tempo tinha passado por várias escolas, tendo sido obrigado a sair de uma escola de elite (estatal), mesmo esforçando-se acabou posteriormente por ter dificuldade em encontrar rumo, inclusive pelas dificuldades financeiras que sentia. Vivia com a mãe e o padrasto (ambos com baixa escolaridade) e os irmãos. Não sabia que profissão escolher mas interessava-se por artes. Considera-se um consumidor de televisão e também gosta de revistas.
Fernando (P1)	Com 15 anos, frequentava o 8.º ano e vivia com a irmã e a mãe (4.º ano). No futuro pretende ser profissional de desporto, acumulando essa atividade com outro trabalho. A televisão e o <i>Jornal de Notícias</i> são meios de informação usados.
Anita (P2)	Com 16 anos, frequentava o 11.º ano e vivia com os pais (ambos com frequência universitária, jornalista e realizador) e a irmã. No início da investigação disse que queria ser jornalista, mas nos grupos de foco já estava em Direito, por ter mais futuro. Aficionada pela televisão, também consumia notícias por outras vias e conversava sobre atualidade com pais e com colegas.
Fátima (P2)	Vivia com o irmão, a mãe (12.º ano) e o padrasto (licenciado). Pretendia seguir Criminologia, mas acabou por optar por Direito. Consumia notícias através da televisão (bem como séries) e também através da internet. Ao longo dos dois anos foi reforçando o “gosto” e interesse por política, muito por via da experiência na escola (nos intervalos e nas aulas) e do Parlamento dos Jovens.
Marta (P2)	Oriunda de uma família com escolaridade elevada (licenciatura e frequência de licenciatura), aos 16 anos (11.º ano) dizia que queria seguir Jornalismo ou Marketing; acabou por seguir Jornalismo. Acompanhava notícias pela televisão, designadamente através de canais de notícias, mas também tinha interesse pela internet e jornais gratuitos. Em 2010, a mãe era uma incentivadora do consumo de notícias, era ela quem ligava a <i>SICNotícias</i> , mas em 2011, era o oposto. A Marta dizia que a mãe não estava interessada em ver notícias e reconhecia que isso a influenciava negativamente.
Carminho (P2)	Vivia com a mãe e a irmã na primeira entrevista e na segunda tinha mais uma irmã. A mãe era licenciada (desempregada) e o pai tinha o 12.º ano. Aos 16 anos (11.º ano) disse que queria seguir Jornalismo mas optou por Advocacia. Empenhada em atividades sociais, seguia as notícias através da televisão, bem como através dos colegas na escola.
Teodoro (P2)	Aos 16 anos (11.º ano) vivia com os pais (mãe com 11.º ano e pai da área da Matemática) e a irmã mais velha. Disse que queria seguir Direito e Direito Político. Consumia informação através da televisão (sobretudo telejornal), dos jornais (por vezes comprava) e da internet. O pai e os colegas da escola eram importantes elementos para debater a atualidade, sobretudo política.
Paula (P2)	Com 16 anos e a frequentar o 11.º ano, disse que queria seguir uma profissão na área da Saúde (Análises Clínicas) e assim fez (Saúde Ambiental). Vivia na periferia do Porto com os pais (ambos com baixa escolaridade) e tinha dois irmãos mais velhos (34 e 24 anos, ambos casados). Disse que não conseguiria viver sem a televisão, apesar de também consumir informação através dos jornais e da internet.
Marisa (P2)	A frequentar o 12.º ano com 17 anos, a Marisa (periferia do Porto) vivia com os pais (escolaridade baixa) e tinha uma irmã mais velha. Em 2010 disse que queria ser assistente social, no ano seguinte fez questão de dizer que queria ser jornalista e acabou por enveredar por Jornalismo. Dizia que não conseguia viver sem a televisão, embora também tivesse uma ligação forte à internet e aos jornais.
Júnior (P2)	Aos 16 anos, frequentava o 11.º ano, vivia com os pais (baixa escolaridade) e tinha uma irmã mais velha (casada) e pretendia ser professor de Educação Física. Consumia informação sobretudo ao fim de semana e através da televisão, que considerava fundamental por ter imagem.

Salvador (P2)	No 10.º ano (com 21 anos) o Salvador vivia sozinho. Oriundo de uma terra do norte, afastada do Porto, teve de deslocar-se para o Porto para poder frequentar as aulas. Os pais tinham baixa escolaridade. Pretendia seguir para a universidade na área do Design, em 2011 tinha começado a trabalhar por conta própria. Interessado pela atualidade, em 2010 via o jornal no café e via televisão, em 2011 já podia pagar internet e aceder em casa.
Tito (P2)	Com 17 anos, frequentava o 12.º ano e vivia com os pais (baixa escolaridade) e não sabia se queria prosseguir com os estudos na universidade. O destaque da televisão na sua vida surgia precisamente por ver notícias com os pais, além disso também usava internet para informação, trabalhos de casa e outros.
Cândida (P3)	Sem irmãos, a Cândida aos 16 anos estava no 11.º ano e vivia com os pais (licenciados), o seu grande sonho era ter uma profissão na área do cinema, também se interessava por música, especialmente a partir de 2011, como autodidata. Autorretratada como consumidora muito ativa de internet, encarava-a como um vício, mas também lia os jornais que o pai comprava.
Jade (P3)	Com 17 anos estudava no 11.º ano (ciência), mas dizia que gostava mesmo de artes, acabou por entrar em Veterinária (os animais eram outra das suas paixões), o que se encaixava bem com a sua atividade como vegetariana e convicta defensora dos animais. Vivia com os pais (12.º e 11.º anos). Como afirmou: “Sou completamente pela internet” (E1).
Tânia (P3)	Completo o 12.º ano com 18 anos e no ano letivo seguiu para a universidade e pretendia trabalhar nas relações internacionais, talvez numa ONG. Em 2010, vivia com os pais (licenciados) e a irmã e no ano seguinte mudou-se sozinha para Lisboa.
Helena (P3)	18 anos e frequência de 12.º ano, Helena vivia com os pais (pai engenheiro, a mãe com 4.º ano). Não sabia ao certo o que queria seguir quando fosse para a faculdade, apesar de ser quase certo que enveredasse por alguma profissão na área do Design. Em casa dizia estar sempre no computador, mas não dispensava as séries televisivas.
Manuela (P3)	A mais jovem do grupo, com 14 anos andava no 9.º ano. Apesar de viver num meio desfavorecido frequentava uma escola (estatal) de elite à qual pertencia, tendo em conta a área de residência. Vivia com os pais (ambos 9.º ano) irmãos e outro familiar e dizia que queria seguir medicina. Teve internet em casa muito cedo e dizia que era o <i>media</i> que mais usava, apesar de também ver notícias através da televisão e de gostar de revistas cor-de-rosa.
Bento (P3)	Aos 21 anos frequentava o 10.º ano e vivia com os pais (pai com bacharelato e mãe com 9.º ano). Tinha um irmão mais velho, que vivia fora do país. Pretendia cursar a faculdade fora do país. Usava a internet todos os dias para consumir informação.
Carla (P4)	Quando foi entrevistada em 2010 (15 anos, 10.º ano) disse que queria seguir Advocacia e assim fez. Vivia com mãe (frequência universitária) e o padrasto (12.º ano). Consumia informação de atualidade, política, economia, saúde, em diferentes meios informáticos. A informação é muito relevante na sua vida, apesar de a rádio ser sobretudo usada para ouvir música.
Estela (P4)	Com mãe pós-graduada e pai com frequência universitária, a Estela aos 15 anos frequentava o 10.º ano e dizia que queria ser neurocirurgiã. A atualidade informativa era uma constante na sua vida, falava desses assuntos muito em especial com o pai, mas também o tentava fazer fora do núcleo familiar, na escola (onde sentia alguma dificuldade em debater com os colegas), no partido.
Natércia (P4)	Finalizou o 12.º ano com 18 anos e vivia com os pais (9.º ano, pai operário), seguiu história. Interessava-se pela atualidade informativa, muito em especial por assuntos que diziam respeito aos jovens, à educação e à política. A informação era discutida em diferentes grupos com os quais interagia, desde a família aos desconhecidos que abordava em ações do partido.
Lito (P4)	Vivia com a mãe (11.º ano) e os avós, e o pai (11.º ano) estava emigrado. Quando tinha 17 anos e andava no 11.º ano disse que queria seguir História, e assim aconteceu na área de Arqueologia. Era um ávido consumidor de informação e atento à informação da atualidade, política, economia, aos novos movimentos sociais. Considerava que a informação é poder.
Rui (P4)	Os pais possuem baixa escolaridade (5.º e 4.º anos) e vivia apenas com a mãe. Em casa não se falava muito de notícias mas construiu essa necessidade e a vontade de agir sobre a sociedade em que vivia através dos colegas e dos companheiros de partido. Aos 18 anos frequentava o 12.º ano, seguiu Contabilidade.
Joaquim (P4)	Com 18 anos frequentava o primeiro ano da faculdade (Economia). Vivia com a mãe (licenciada) e tinha dois irmãos (36 e 1,5 anos). O pai era licenciado em Ciência Política. O Joaquim afirmava que a informação é poder, falava de notícias com os pais, os amigos, os colegas, os membros do partido, com as pessoas que não conhecia (mesmo no autocarro).
Carlos (P4)	Frequentava o 11.º ano aos 17 anos, vivia com a mãe (12.º ano) e disse que queria seguir Direito. Assim

	foi, mas depois mudou para Ciência Política e Relações Internacionais. A informação era fundamental para conseguir interagir em sociedade e adquiriu o gosto pelas notícias por influência da avó com quem passava boa parte do tempo na infância.
Júlio (P5)	Aos 15 anos estudava no 10.º ano e vivia com os pais (pai licenciado e mãe 12.º ano) e a irmã, bem como com duas familiares mais afastadas. Dizia que se identificava com todos os <i>media</i> e consumia informação política e desportiva, sobretudo. Gostaria de ser juiz ou jornalista, mas também se interessava por política, uma área de futuro, segundo ele mesmo.
David (P5)	Frequentava o 11.º ano com 16 anos e vivia com os pais (12.º ano) e o irmão. Pretendia seguir cinema, tendo como <i>hobby</i> fazer <i>graffiti</i> e música. A informação concentrava-se muito nas atividades que lhe interessavam e podia recorrer desde o <i>Público</i> à internet.
Brown (P5)	O Brown aos 17 anos frequentava o 12.º ano e não equacionava seguir para a faculdade devido a problemas financeiros, mas sabia que queria trabalhar na área do Design. Vivia com os pais (12.º ano). Informava-se com o que captava na rua e ocasionalmente usava os <i>media</i> . Falava com muito orgulho do seu blogue, dos <i>graffiti</i> , da música e das atividades desportivas.
Simão (P5)	Aos 17 anos estudava no 11.º ano e dizia que queria seguir Direito ou Jornalismo; acabou por ingressar em Direito. Consciente das suas capacidades intelectuais e desportivas, falava com muito orgulho dos pais (licenciados) e vivia com a mãe e com a irmã. Consumia atualidade, política, economia, cultura, desporto.
Fausto (P5)	Frequentava o 11.º ano com 16 anos e vivia com os pais (secundário e básico) e a irmã e tinha como opção diversas áreas para ingressar na faculdade. Consumidor de informação, centrava-se muito nos conselhos dos pais, dos amigos que sabem do que falam e nele próprio. A informação era tida como um meio para poder ter opinião.
Dário (P5)	Com 17 anos, Dário frequentava o 10.º ano numa escola profissional e nesta fase ainda não tinha ideias claras sobre o que fazer depois de terminar o 12.º ano. Oriundo de uma família nuclear com baixa escolaridade, vivia com os pais e o irmão mais novo. As notícias surgiam através de conversas com amigos ou da televisão.
Guilherme (P5)	Aos 18 anos estudava no 11.º ano. Vivia apenas com a mãe (9.º ano, a mesma escolaridade do pai) e não tinha irmãos. Não queria ir para a universidade e pretendia seguir carreira na área do Design. Disse que não se falava de notícias em casa e também não gostava de notícias. Quando seguia, usava a televisão ou eventualmente a internet. Dizia: <i>"No outro dia foram as notícias do vulcão [Islândia], mas eu não viajo de avião. É importante, mas eu não vejo"</i> (E1).

5.3. Tipologias de consumo e participação autorreportada

Depois de termos mostrado os contextos e as notas biográficas, vamos apresentar os perfis que resultaram da leitura dos discursos dos 35 jovens em diferentes momentos da pesquisa. Escolhemos utilizar todo o material, uma vez que só essa totalidade revela a diversidade da amostra. Neste processo longitudinal, dos 35 iniciais chegámos a um grupo final de 15 jovens que participaram nos grupos de foco e que foram auscultados em diferentes momentos e com um forte envolvimento na pesquisa e temos contributos de outros 20 jovens que participaram na pesquisa de forma menos intensa (ver justificações sobre saída da investigação no quadro 2 neste capítulo). Os perfis foram identificados tendo como base a revisão de literatura centrada em temas como consumo de notícias e participação. Por isso, foram valorizados e reforçados ao longo do tempo os identificativos encontrados sobre os contextos e consumos de notícias, contextos e consumos particulares de notícias de política e as formas

autorreportadas de participação, incluindo uma perspetiva do que mudou (ou não) de um momento para o outro na auscultação.

Indicadores de participação na investigação

Quadro 2

Perfil	Nome ¹⁰¹	Idade (primeiro contacto)	E1 (2010)	E2 (2011)	Grupo de foco Tradicional (2011)	Grupo de foco Participatório (2011)
Perfil 1	Beatriz	15 anos			Grupo de foco 1	Grupo de foco 2
	Rute	18 anos			Grupo de foco 1	Não apareceu.
	Dino	15 anos			Grupo de foco 1	Grupo de foco 2
	Vasco	17 anos			Grupo de foco 1	Não apareceu.
	Fernando	15 anos		Não quis continuar.	Não foi contactado.	Não foi contactado.
Perfil 2	Anita	16 anos			Grupo de foco 3	Grupo de foco 4
	Fátima	17 anos			Contactada, aceitou participar, mas não foi possível encaixar nas datas. Pediu para ir ao 2.º GF, mas não era viável.	Não foi contactado.
	Marta	16 anos			Contactada, aceitou participar, mas não foi possível encaixar.	Não foi contactada
	Carminho	16 anos			Grupo de foco 3	Grupo de foco 4
	Teodoro	16 anos			Grupo de foco 5	Não pôde ir.
	Paula	16 anos			Contactada, aceitou participar, mas não foi possível encaixar nas datas.	Não foi contactada.
	Marisa	17 anos			Contactada, aceitou participar, mas não a encaixei nas datas.	Não foi contactado.
	Júnior	16 anos			Contactado, aceitou participar, mas não foi possível encaixar nas datas. Não quis ir a GF posterior fora do bairro.	Não foi contactado.
	Salvador	21 anos			Contactado, aceitou participar, mas não apareceu.	Não foi contactado.
	Tito	17 anos			Não quis continuar.	Não foi contactado.
Perfil 3	Cândida	16 anos			Não foi possível contactar	Não foi contactada.
	Jade	17 anos			Não se conseguiu encaixar nas datas.	Não foi contactada.
	Tânia	18 anos			Não se conseguiu contactar	Não foi contactada.

¹⁰¹ Estes nomes são ficcionais para manter a confidencialidade e o anonimato.

	Helena	18 anos		Não se conseguiu marcar.	Não foi contactada.	Não foi contactada.
	Manuela	14 anos			Grupo de foco 1	Grupo de foco 2
	Bento	21 anos			Contactado, aceitou participar, mas não apareceu.	Não foi contactado.
Perfil 4	Carla	15 anos			Grupo de foco 5	Grupo de foco 6
	Estela	15 anos			Grupo de foco 3	Grupo de Foco 4
	Natércia	18 anos			Grupo de foco 5	Não quis continuar.
	Lito	17 anos			Grupo de foco 3	Grupo de foco 6
	Rui	18 anos			Grupo de foco 5	Não pôde participar.
	Joaquim	18 anos			Grupo de foco 3	Grupo de foco 4
	Carlos	17 anos			Grupo de Foco 5	Grupo de Foco 6
Perfil 5	Dário	17 anos			Não foi possível contactar.	Não foi contactado.
	David	16 anos		Não se conseguiu marcar.	Não foi contactado.	Não foi contactado.
	Guilherme	18 anos		Não se conseguiu marcar.	Não foi contactado.	Não foi contactado.
	Brown	17 anos		Não se conseguiu marcar.	Não foi contactado.	Não foi contactado.
	Simão	17 anos			Não quis continuar.	Não foi contactado.
	Fausto	16 anos			Não foi possível encaixar nas datas.	Não foi contactado.
	Júlio	15 anos			Não quis continuar.	Não foi contactado.

Legenda:

	Participou
	Não participou

Como indicámos, a análise é longitudinal, privilegiando as entrevistas e os grupos de foco por temas e questões, centrando-se numa relação entre as notícias e a participação. Numa primeira fase lemos as transcrições das entrevistas e os grupos de foco e recordamos as notas de campo. De seguida identificaram-se semelhanças e diferenças nas respostas relativamente aos três elementos referidos (consumo de notícias em geral, consumo de notícias de política e formas autorreportadas de participação) como sendo os que se destacavam na análise longitudinal como marcadores diferenciados das tipologias. Só nessa fase e com recurso a um programa de análise qualitativa de discursos (MaxQda) passámos ao escrutínio mais detalhado dos perfis (centrado nas respostas diretas às perguntas associadas à quatro razões), olhando apenas para partes das entrevistas e dos grupos de foco. Depois de identificados os perfis, baseados em semelhanças entre si, foram feitas novas leituras dessas mesmas

transcrições na íntegra, para identificar formas de discurso complementar (identidades, confiança, valores, conhecimento) e respostas não diretas mas que continham informação valiosa para identificar o discurso direto à pergunta e um outro discurso que vai emergindo ao longo das entrevistas e dos grupos de foco e que nem sempre é coincidente. A metodologia longitudinal foi importante, muito em especial para os primeiros três perfis. Nos dois últimos, teríamos mais facilmente chegado às mesmas conclusões se os tivéssemos visto apenas em 2010, o que sugere consistência e estabilidade relativa.

No seguimento da proposta de Stokes (2003), na constituição dos perfis – grupos de informantes que têm práticas e atitudes semelhantes entre si relativamente ao jornalismo (consumos gerais e de política) e à participação (formas e contextos) –, um dos objetivos a que tentaremos corresponder, fizemos uma primeira análise a um micronível, olhando para cada uma das entrevistas e dos grupos de foco, para verificar as respostas à pergunta de partida e quais as categorias que emergem da leitura, possibilitando um resumo do que cada pessoa quis contar. O segundo nível será o da conjugação dos elementos individuais no coletivo desenhando os perfis (Ganito, 2010: 33-34). Em vez de se seguir o modelo tradicional de constituição de perfis de acordo com variáveis pré-determinadas, como o género, a idade, a escolaridade, a ideia será partir dos discursos e depois ver as correspondências que estes perfis têm relativamente a estas mesmas variáveis tradicionais, que naturalmente constituem importantes fontes de leitura.

As tipologias foram, deste modo, criadas a partir dos discursos que emergiram dos dados e também em articulação com o modelo de culturas cívicas de Peter Dahlgren (2009a), já apresentado no *capítulo 1*. Preferimos fazê-lo assim e depois ir em busca de identificativos mais específicos e comuns. Poderíamos ter optado por elaborar os perfis a partir dos espaços em que os conhecemos, através da escolaridade dos pais e até dos contextos em que residem, mas nesse caso poderia dar-se lugar a uma parcialidade inicial, que identificava os seus indicadores de capital social, cultural e económico. Esse ponto de partida não nos interessava. Poderíamos, nesse hipotético contexto, ter outros perfis baseados nas formas de participação pelas quais os escolhemos e ainda na procura primária das estruturas adjacentes, mas quisemos dar um contributo diferenciado. Julgámos mais proveitoso misturar os participantes e olhar para os discursos, criar tipologias e depois caracterizá-los, nas tais estruturas adjacentes. Sabemos que estas

estruturas adjacentes podem indicar caminhos percorridos, mas também sabemos que a diversidade não pode ser ignorada como ponto de partida.

Mas porque os contextos são importantes, depois dessa fase e de estarem agrupados os perfis, procedeu-se à tipificação dos grupos constituídos olhando os seus *backgrounds* familiares, escolares, culturais. Em cada grupo encontram-se características adjacentes comuns? Há uma prevalência da associação do capital cultural, social e económico a determinados discursos proferidos pelos informantes ou as possibilidades horizontais da internet permitiram superar essas diferenças? Como é vivida a tecnologia (sem ser particularizada no jornalismo) pelos sujeitos e pelos pais?

De seguida, na apresentação das tipologias fazemos a sua caracterização com os indicadores prévios de capitais, baseando-nos na escolaridade, profissão e uso das tecnologias por parte dos pais e também centrando-nos no que constituem as aspirações de futuros dos informantes, bem como as suas ligações às tecnologias digitais. Estes contextos sociais serão identificados de seguida para cada um dos perfis. Como veremos, se há uma ligação entre o contexto familiar e tecnológico e os perfis, essa ligação não é fatalista: alguns perfis escapam a essa “fatalidade” de seguir contextos de vida apenas ligados à sua biografia familiar. Optámos por esta metodologia que permitiu melhor encontrar essas mesmas resiliências.

Neste capítulo, as categorias serão apresentados de forma sumária. O desenvolvimento de cada uma das particularidades sobre contextos e consumos de notícias e contextos e consumos particulares de notícias de política será feito no *capítulo 6* e sobre as formas autorreportadas de participação no *capítulo 7*.

Foram formadas cinco tipologias identificadas com base nas categorias principais que se destacaram em cada um dos perfis: (1) *Participantes ocasionais e pouco informados*, (2) *Participantes e consumidores emergentes*, (3) *Participantes alternativos e cidadãos online*, (4) *Participantes politicamente engajados e informados* (5) e *Participantes e consumidores em torno de um projeto do Eu*.

Caracterização sumária de perfis

Quadro 3

Perfil	2010 (E)	2011 (E)	2011 (GF)
1	Informação noticiosa: ●● Informação política: ● Participação: ●●	Informação noticiosa: ●● Informação política: ● Participação: ●●	Informação noticiosa: ●↓ Informação política: ●↓ Participação: ●↓
2	Informação noticiosa: ●●● Informação política: ●●● Participação: ●●●	Informação noticiosa: ●●● Informação política: ●●↔ Participação: ●●●	Informação noticiosa: ●●●↑ Informação política: ●●●↑ Participação: ●●●↑
3	Informação noticiosa: ●●● Informação política: ↔ Participação: ●●●	Informação noticiosa: ●●● Informação política: ↔ Participação: ●●●	Informação noticiosa: ●●●↔ Informação política: ●↔ Participação: ●↓
4	Informação noticiosa: ●●●●● Informação política: ●●●●● Participação: ●●●●●	Informação noticiosa: ●●●●● Informação política: ●●●●● Participação: ●●●●●	Informação noticiosa: ●●●●●↔ Informação política: ●●●●●↔ Participação: ●●●●●↔
5	Informação noticiosa: ●●●↔ Informação política: ●●↔ Participação: ●●●●	Informação noticiosa: ●●●↔ Informação política: ●●●↔ Participação: ●●●↔	Informação noticiosa: não há dados Informação política: não há dados Participação: não há dados

Legenda:

- De ● muito baixo a elevado ●●●●●
- ↑ Subida
- ↔ Manutenção
- ↓ Descida
- ↔ Oscilação

Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados

Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 1

Quadro 4

Categorias	2010 (E)	2011 (E)	2011 (GF)
Informação noticiosa	Desinteresse. Consumo através família ou televisão ou jornal (café) e revistas . Notícias sobre doenças, desastres, cor-de-rosa .	Desinteresse. Consumo através família ou televisão, revistas e internet . Notícias de crime, desporto, desastres, cor-de-rosa .	Desinteresse. Consumo através de internet, televisão e revistas . A internet passa a ser mais relevante.
Informação política	Desinteresse. Consumo (quando existe) sobretudo através família, mas como elementos de fora de conversa.	Desinteresse. Consumo (quando existe) sobretudo através família, mas como elementos de fora de conversa.	Desinteresse.
Participação	Baixo ativismo. Participam em atividades pelas quais foram contactados .	Diminuição. Menos atividades de participação, menor intensidade. Emergem atividades ligadas internet.	Acentuar da diminuição de atividades de participação. Atividades ligadas à internet.

Neste grupo (ver quadro 1), identificámos jovens com um consumo limitado de informação noticiosa. No contexto familiar há uma escassez de discussão sobre notícias

e nos casos em que ela existe é muito centrada na orientação para saber evitar o perigo que ameaça o bem-estar pessoal (desastres, acidentes, doenças). Ou seja, as notícias servem em certa medida para alertar para perigos que podem surgir e ao mesmo tempo satisfazem essa curiosidade pelo perigo. As notícias são ainda centradas na prevenção do perigo, num certo fascínio do perigo e nas estórias cor-de-rosa. As notícias de cariz político são escassas e quando existem surgem através da televisão ou são evocadas por conversas familiares, sobretudo tidas pelos adultos. A política parece longe destes jovens, sendo tida como um domínio que até chega a ser evitado no contexto familiar. Os adultos conversam entre si e os jovens ouvem ou assistem¹⁰². As notícias são obtidas sobretudo através dos meios tradicionais, notando-se uma diminuição destes em comparação com a internet de 2010 para 2011. Contactados inicialmente pela sua participação numa dada atividade cívica, ao longo do tempo não há uma continuidade dessa participação, ainda que sob outras formas. A informação serve para se prevenirem dos perigos e estão alienados da política, possuem baixa participação e quando aconteceu foi algo forçada pelas circunstâncias com as quais se depararam.

Neste grupo de cinco jovens (Beatriz, Rute, Dino, Vasco e Fernando), que vivem em bairro de habitação social; a escolaridade dos pais não ultrapassa o ensino básico e é dominada pelo grau de escolaridade primária. Em termos de profissões exercem atividades com baixa qualificação [como empregados de loja, carpinteiro (desempregado), cabeleireira, empregada de limpeza e desempregada]. Este grupo é dominado por uma escolaridade mínima e por atividades profissionais menos qualificadas por parte dos seus pais.

Relativamente aos jovens, são os que têm menor sucesso escolar, regista-se uma transição, por vezes imposta pela escola, para o ensino secundário profissional e num dos casos houve abandono escolar aos 17 anos (7.º ano). Neste último caso, a Rute pretende voltar a estudar e no decorrer da investigação até se inscreveu para tentar um curso profissional (cabeleireira, jardineira e limpezas). Outro dos jovens quer ser pasteleiro e uma quer ser professora de educação física (é atleta de futebol).

¹⁰² Na linha de Catarina Menezes (2011: 119) este é sobretudo um grupo de “espectadores” e de acordo com Schrøder e Kobbernage estão mais orientado para o consumo de cultural popular, embora não tanto de notícias digitais, mas sim nos meios tradicionais, como a televisão. Aqui há uma diferença sensível entre 2010 e 2011, mas não é contundente, até porque repercutem-se as diferenças de literacia digital entre a Dinamarca e Portugal.

Neste grupo, verifica-se que os pais estão afastados da internet e há a tendência para se encarar a tecnologia e o desconhecido como um espaço de risco.

O meio familiar de Beatriz ilustra bem este entendimento dos *media* como espaços de evidenciação do perigo existente no exterior em oposição à segurança almejada no contexto familiar, no seguimento do que Lemish (2007) aponta sobre ambientes orientados para a socialização familiar, como vimos no *capítulo 1*. A sua família (com a mãe como o pilar, uma vez que os pais estão separados) tem um uso caseiro dos *media* pautado pelo alerta para riscos e perigos, na tentativa de fortalecer o mundo restrito da família ou do que é conhecido, tido como mais seguro, como é realçado em mais do que um momento da entrevista:

“— A tua mãe preocupa-se?

— *Sim, porque há muitas notícias na internet de raparigas e rapazes que se fazem passar por mais velhos, há perigos, não se pode...!*” (Beatriz, E1)

Este perfil é ainda composto por jovens com acesso à internet em casa há menos tempo (contabilizado na primeira entrevista, o mesmo será feito para os outros perfis), no máximo há três anos. Uma jovem só tinha internet há quatro meses e dois não tinham acesso doméstico; um deles nem computador tinha, tanto em 2010 quanto em 2011. As dificuldades de acesso à internet sentidas ao longo da investigação foram sobretudo superadas através de acesso em casa de conhecidos e no Centro Social. Os usos da internet estão praticamente limitados a contacto, divertimento e escola.

Para estes jovens, o acesso à internet depende de fatores como o controlo de tempo de uso da *pen* de acesso à internet e da ida ao centro comercial (embora pagando para aceder, mas beneficiando de haver computadores). Neste uso condicionado, são privilegiados os acessos ao *MSN*, para contacto com amigos, pois as mensagens vão-se acumulando, como descreve por exemplo o Fernando. Ao longo do tempo o Vasco procurou ultrapassar a exclusão digital no Centro Social e junto de familiares: “*Com o telemóvel vou à internet e o meu primo tem internet e recorro aqui ao espaço jovem [Centro Social]*”. Com o uso escasso, em termos temporais, também são penalizadas as competências, não só na utilização, mas também na compreensão dos mecanismos e dos termos associados a esses mesmos usos, como se pode ver neste excerto de entrevista de 2011:

“— *Estou no Estado*¹⁰³...

— Esse não conheço.

— *É no Facebook, é um estado, para toda a gente ver. Escrevi no Renato.*

— Ou seja, escreveste no teu Facebook sobre o Renato, no teu mural?

— *Sim. Isso.*

— Os jornais dão a possibilidade de comentar...

— *Estão cheios disso, mas não.*” (Rute, E2)

No primeiro grupo de foco, as preocupações com os custos e o acesso limitado à internet continuaram a ser um problema, na linha do que tinha sido evidenciado por alguns em 2010.

“— *Rute: Também não entendo uma coisa... se há telemóveis... também se pode falar. Uns falam pela internet e outros têm telemóvel.*

— *Beatriz: Mas há custos... e se estiver fora de Portugal, o Facebook... eu estou no Japão e tu em Portugal... estou a gastar dinheiro.... no Facebook é possível escrever, falar.*” (GF1)

Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes

Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 2

Quadro 5

Categorias	2010 (E)	2011 (E)	2011 (GF)
Informação noticiosa	Interesse médio. Consumo através televisão, internet. Informação motiva conversas entre amigos. Motivo de conversa na escola.	Interesse médio. Consumo através de televisão e internet. Internet é reforçada neste período. Motivo de conversa na escola.	Interesse médio. Consumo através de televisão e internet. Motivo de conversa na escola.
Informação política	Interesse médio. Consumo através televisão, família (menor escala escola). Sites dos partidos.	Interesse baixo/médio. Consumo através televisão, família (menor escala escola).	Interesse médio/médio alto.
Participação	Mediana. Muito centrada nas atividades pelas quais foram escolhidos e noutras atividades em contexto de escola . Blogues, voluntariado.	Mediana. Internet, blogues, voluntariado, voto.	Média/média alta. Voluntariado , conversas, debates.

¹⁰³ Ana Jorge, em tese de doutoramento, recentemente defendida, sobre a cultura de celebridades, também verificou que “os jovens de meios mais desfavorecidos têm mais dificuldade em distinguir géneros televisivos, cinematográficos ou musicais, referindo antes produtos ou autores” (2012: 328).

Neste grupo (ver quadro 1) há uma transversalidade dos seguintes indicadores: a televisão é um meio preferencial (embora nem sempre exclusivo) para consumo de notícias e o jornalismo televisivo é considerado fundamental do ponto de vista da democracia, embora de 2010 para 2011 a internet também tenha entrado nessa mesma disputa. Ou seja, há uma centralidade da televisão e uma emergência da internet, mas sem identificação com a mesma. Em termos de informação política, a televisiva é a preferida. É discutida no espaço familiar e também no grupo de amigos, sobretudo nas escolas. Sob o ponto de vista da participação, este grupo apresenta-se mais sólido do que o anterior no primeiro ano e em alguns casos é mesmo mais reforçado no segundo ano de pesquisa. A participação está ligada à escola (Parlamento dos Jovens, jornais escolares, conversar com colegas, votar na AE).

Quase metade dos jovens deste perfil (Anita, Fátima, Marta, Carminho, Teodoro, Paula, Marisa, Júnior, Salvador e Tito) vive em famílias reconstruídas (um deles nunca conheceu o pai e o outro vive no Porto sozinho, onde estuda, indo a casa aos fins de semana). Apesar destes elementos principais comuns, podemos identificar dois grupos, o dos jovens¹⁰⁴ que têm pais com ensino secundário e superior e que são todos oriundos da escola 2 (Anita, Fátima, Marta, Teodoro e Carminho) e o dos jovens com pais apenas com a escolaridade primária e básica (Paula, Salvador, Júnior, Marisa e Tito).

Como veremos ao longo do *capítulo 6*, ambos grupos mostraram uma evolução positiva de acesso à internet de 2010 para 2011, assim como no que toca ao uso da tecnologia. Este é o perfil que mostrou maior evolução relativamente à internet e talvez isso justifique a maior visibilidade da mesma como meio alternativo à televisão, em 2011.

Em casa, a Anita, por exemplo, refere que só há uma televisão, mas cada um dos quatro tem o seu computador. *“Jantar, depois do jantar a ver televisão que o pai põe. Seria um pouco estranho os meus pais que são das novas tecnologias criarem problemas, desde que estudemos e façamos tudo o que temos a fazer...”* (Anita, E2). Nota-se, em especial no primeiro grupo, algum reforço de diferentes *media* no ambiente familiar, apontando para uma convergência. Na mesma linha dos jovens, como se vai

¹⁰⁴ Neste perfil, sobretudo no primeiro grupo, vai-se identificando um conjunto de atividades extracurriculares ou mesmo extraescolares que condicionam o tempo livre destes jovens (instituto de inglês e de espanhol, explicações de geografia, desporto escolar e até trabalho), mas, sobretudo no grupo dos finalistas de 12.º ano, sobressai a pressão de ter boas notas para conseguirem entrar na faculdade.

podendo ver no excerto que se segue, o resto do núcleo familiar também usa a tecnologia, inclusive neste caso suscitando a crítica da filha ao consumismo dos pais nesta matéria.

“– A pessoa em minha casa que mais acede ao computador é a minha mãe. É incrível porque a minha mãe liga mais a telemóveis, computadores, iPod do que eu. Tem iPhone, computador da Apple e eu sou leiga nisso, o telefone é para fazer chamadas e mandar mensagem. Em minha casa quem quer essas coisas novas são os meus pais, consumistas.

– Há desconfiança contigo?

– Não, é tranquilo, já tenho internet há muito anos.” (Fátima, E2)

A Marta, na primeira entrevista dizia que não tinha crescido com a internet, pois mesmo tendo computador só quando foi para o 7.º ano é que teve ligação à rede. Anota que quando era criança a mãe a aconselhava a passar menos horas no computador (hábito que mantém ainda hoje em relação ao irmão mais novo) e a optar também por outras atividades. Realça que nas férias gosta de ter outras atividades com os amigos (“*ter hábitos mais saudáveis*”) e evidencia no discurso a regulação por parte da mãe:

“– Já tenho internet em casa há muitos anos, agora que já sou mais crescida, agora, a minha mãe já não diz que não posso passar mais do que aquelas horas no computador, mas quando era mais pequena dizia, agora vai brincar ou vai ler, o computador faz mal. Nas férias eu gosto de ir passear, sair, estar com os amigos, ter hábitos mais saudáveis. Relativamente ao meu irmão, a minha mãe diz que ele só pode ficar um pouco depois do jantar. O meu irmão... há muitos sites que ele usa e que a minha mãe proíbe. A minha mãe não gosta, eu disse-lhe que se ele tiver cuidado não é preciso. Ele quer colocar vídeos no YouTube par ensinar a tocar guitarra, mas a minha mãe não gosta que ele faça isso sozinho.”
(Marta, E2)

O mesmo discurso de proteção e por parte dos pais a esta emancipação proporcionada pela internet é encontrado noutros informantes com irmãos mais velhos e que beneficiaram do acesso à tecnologia frequentemente por esta via.

É entre entes os membros do segundo grupo que o acesso à tecnologia, quer por parte dos pais quer por parte dos jovens, era mais recente e limitado em 2010 (com exceção da Marisa e do Tito), mas evoluindo em 2011, em alguns casos (como Salvador) de forma exponencial – começou a trabalhar e a ter necessidade de se ligar com maior frequência.

“– Agora só tenho internet aqui [na casa dele no Porto]. Em minha casa [dos pais] não se vive muito a tecnologia. Temos televisão, rádio e telefone. São os únicos aparelhos tecnológicos que temos em casa. Os meus pais nunca estão muito a par disso, o meu pai até tem dificuldade com o telemóvel.

– Há quanto tempo tens internet própria?

– Há pouco, eu tinha uma pen. Mas agora vivo com dois amigos e podemos ter wireless”
(Salvador, E2)

Entre as profissões dos pais, foram referidas atividades como bancário, advogada, jornalista, realizador de televisão, informático, entalhador, construção civil, marmorista e empregada de limpeza. Entre os informantes (em 2010), os sonhos de profissão “futura” eram o jornalismo (porém, só duas jovens seguiram Jornalismo na faculdade, em 2011), mas também o Direito (que consideravam ter mais futuro), o Marketing, Análises Clínicas, Webdesign, Desporto e ser político.

“– Desde sempre estive próxima do jornalismo e da televisão, sempre vivi nesse mundo. Sempre foi um mundo que me impressionou bastante, por isso quero fazer disso a minha vida. Sinto que as pessoas têm de saber o que se passa no mundo e gostava de ser eu a transmitir essa realidade.” (Anita, E1)

Perfil 3: Participantes alternativos e cidadãos online

Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 3

Quadro 6

Categorias	2010 (E)	2011 (E)	2011 (GF)
Informação noticiosa	Interesse médio (em geral) e elevado (assuntos específicos). Consumo através da internet, televisão.	Interesse médio (em geral) e elevado (assuntos específicos). Consumo através da internet (reforçada), televisão.	Interesse médio (em geral). Sobretudo consumo através da internet, mas também televisão e revistas
Informação política	Variação no grau de Interesse (desde baixo a elevado). Consumo através da televisão, em família, mas também outros núcleos (partido, escola e amigos).	Variação no grau de interesse. Consumo através da televisão, família, mas também outros núcleos (partido, escola e amigos).	Interesse mediano.
Participação	Entre média e média-alta Atividades diversas, para além das atividades pelas quais foram escolhidos.	Reforço no grau de participação Quase todos mantiveram as atividades preferenciais. Em alguns casos houve mesmo reforço de atividades de participação.	Baixa.

Este grupo constituído pela Cândida, pela Jade, pela Tânia, pela Helena, pela Manuela e pelo Bento (ver quadro 1) é composto por jovens que têm a internet como principal *media*¹⁰⁵, que confrontam a legitimidade das notícias no atual ecossistema, que gostam de notícias sobre temas que lhes interessam particularmente (atividades artísticas e ONG) e que denotam uma vontade de mudança na forma como a política se reflete no quotidiano em que se vão movimentando. De 2010 para 2011 reforçaram atividades de participação e quase todos mantiveram as atividades que mais os interessavam. Os interesses de participação são diversificados, uma vegetariana, uma ativista de ONG e militante de um partido, interessados/participantes em atividades culturais.

Vivem quase todos com os pais (uma delas também com avó e tio; na passagem da primeira para a segunda entrevista a Tânia começou a morar sozinha, pois entrou na faculdade em Lisboa, em Ciência Política e Relações Internacionais), uma com a mãe e, com a exceção do Bento, já têm internet há vários anos. Entre os progenitores predomina um grau de escolaridade superior, o secundário e o básico. No que respeita a profissões, são bastante diversificadas: enfermeiros, professores, empresários, engenheiro, técnico de biogás, produtora de artesanato, trabalhadora de fábrica e trabalhadora num lar de idosos.

Os jovens apresentaram como ideal de futuro trabalhar em cinema, licenciar-se em ciência política para trabalhar como relações internacionais numa ONG ou associação, ter a arte como *hobby* (entrou em Veterinária), design de moda, engenheiro de som e Medicina (esta informante é a mais novas, com 14 anos, e foi selecionada inicialmente no grupo da assembleia mensal no bairro social).

Com duas exceções, mais do foro da quantidade de horas que passam na internet e de algum receio de perigos de contacto com estranhos, consideram que existe liberdade de acesso à internet em casa e que os pais não os controlam.

¹⁰⁵ O que os relaciona com o perfil identificado por Schröder e Kobbernagel (2010) orientado para consumo de notícias digitais e também por Catarina Menezes (2011) alusivo a formas de participação alternativas.

Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados

Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 4

Quadro 7

Categorias	2010 (E)	2011 (E)	2011 (GF)
Informação noticiosa	Interesse elevado e diversificado. Consumo através de vários meios (<i>media</i> , relações profissionais e pessoais). Informação é tida como sinônimo de poder.	Interesse elevado e diversificado. Consumo através de vários meios (<i>media</i> , relações profissionais e pessoais). Informação é tida como sinônimo de poder.	Interesse elevado e diversificado. Consumo através de vários meios (<i>media</i> , relações profissionais e pessoais). Informação é tida como sinônimo de poder.
Informação política	Interesse elevado e diversificado. Consumo através de vários meios (<i>media</i> , relações profissionais e pessoais, desconhecidos).	Interesse elevado e diversificado. Consumo através de vários meios (<i>media</i> , relações profissionais e pessoais, desconhecidos). Em alguns casos, por questões políticas houve maior desinteresse pelas eleições presidenciais.	Interesse elevado e diversificado. Consumo através de vários meios (<i>media</i> , relações profissionais e pessoais, desconhecidos).
Participação	Elevada e diversificada. Estabilidade, reforço e inovação de formas de participação ao longo do tempo.	Elevada e diversificada. Estabilidade, reforço e inovação de formas de participação ao longo do tempo.	Elevada e diversificada. Estabilidade, reforço e inovação de formas de participação ao longo do tempo.

Este é o grupo (ver quadro 1) mais coeso dos cinco identificados e poderia ter sido constituído na primeira fase de investigação¹⁰⁶. Aqui encontra-se o conjunto de jovens (Carla, Estela, Natércia, Lito, Rui, Carlos e Joaquim) que mais mostrou apreciar a informação e em simultâneo ter uma vontade intensa de participar e implementar ações em prol da comunidade, a nível local ou central e em diferentes tipos de participação (tradicional e não tradicional). Há diversidade de consumo noticioso, através de vários canais, desde os tecnológicos (televisão, jornais de referência, internet) até aos amigos, familiares e pessoas que não se incluem neste grupo restrito. Ao longo do tempo há uma maior consolidação do usos dos *media* digitais. Verifica-se uma continuidade nas formas de participação que são substituídas quando as antecedentes deixam de existir. A política é encarada nas suas múltiplas dimensões e a discussão da informação política é alargada. O ciclo social da informação sai, por isso, reforçado. Tudo isto acontece com a prevalência de capitais cívicos acumulados (com forte apoio

¹⁰⁶ Tentando comparar com Schrøder e Kobbernagel (2010), no capítulo 2, encontramos semelhanças com a primeira tipologia (consumidor de notícias versátil e tradicional), a quinta (consumidores intensos de jornais) e a sexta (aficionados na atualização de notícias). Não há uma correspondência direta das tipologias decorrentes da investigação dinamarquesa. Relativamente às tipologias de Catarina Menezes (2011), encontramos semelhanças com o grupo que denominou de institucional e com o perfil associativista. A autora identificou perfis separados, mas neste caso as nossas indicações apontam para uma sobreposição assumida de esferas de participação, que se complementam e reforçam em simbiose.

na família – sobretudo ou pais, ou avós – com exceção do Rui, aqui mais na construção cívica pessoal). Não são apenas consumidores, mas também produtores de conteúdos.

Importa ainda referenciar que este grupo é o único que participou em todas as fases da investigação desde as entrevistas até aos grupos de foco, revelando por isso um maior grau de persistência e envolvimento. Todos pertencem a partidos políticos (e/ou juventudes), todos têm uma preocupação alargada por formas de participação com repercussão na sociedade e direta nos cidadãos. Como podemos ver no quadro 12 no *capítulo 7*, são também muito participativos ao longo do tempo, com agendas preenchidas, como constatámos nas marcações das entrevistas e dos grupos de foco. Por isso mesmo, entre eles chegaram a sugerir que os grupos de foco se realizassem a um sábado¹⁰⁷.

Neste grupo encontram-se não só jovens com capital social, económico e cultural médio/alto e alto, mas também jovens com níveis baixos de capital económico e cultural. O que existe de uma forma transversal e que potencia o interesse por ser ativo é um capital social e cívico. De forma transversal beneficiaram sobretudo de um ambiente que, mesmo que escapando a capitais educativos e económicos elevados, permitiu e permite contactos/ambientes familiares (ou mesmo com amigos) que propiciam e propiciaram o reforço (familiar, sobretudo) e a construção pessoal (amigos e colegas) de capitais cívicos que favoreceram a autocapacitação e que existem independentemente do capital económico. Estes laços de convivialidade social, com reforço de redes de conhecimento, são fundamentais; quanto mais alargadas, maior é a possibilidade de reforçar o capital social que beneficia do reforço das redes de convivialidade (Bourdieu, 1983).

No que concerne à formação educacional dos pais, três dos grupos parentais possuem educação superior, dois o secundário e dois dividem-se entre primário, preparatório e básico. As suas profissões são bastante diversificadas: proprietária de restaurante, operador de câmara, enfermeira, bancário, empresário, chefe de gabinete técnico, escriturária, secretária, gestor, operário, trabalhadora num lar de idosos, empregada de limpeza (desempregada no momento). Os quatro rapazes moram com mãe, sendo que um deles também com avós, e as duas raparigas com ambos os progenitores e uma com mãe, padrasto e avó. Os avós, aliás, são elementos de discurso

¹⁰⁷ Um deles, o Lito, foi aos dois grupos.

dos jovens deste grupo, como veremos mais à frente (inclusive com os dados dos grupos de foco), mesmo em casos nos quais não moram com os jovens informantes. Entre estes informantes, é de destacar que os maiores de idade já frequentam o ensino superior (História, Arqueologia, Contabilidade e Economia), os outros pretendem seguir Magistratura, docência na área de Direito/Política e Neurocirurgia.

Neste grupo, o acesso e o uso das tecnologias digitais (mais consolidado até no uso ao longo do tempo) não constituem um problema, ainda que uma das entrevistadas, a Natércia, se assuma como “*um bicho das cavernas*” por considerar que não percebe muito de computadores e claramente, e como opção pessoal, diz que também não quer ter uma participação ativa nas redes sociais. Na primeira entrevista, esta mesma ativista revelou, no entanto, que já tinha tido um blogue e que obtinha informação noticiosa na internet, inclusive para a usar nas ações do partido. Também é neste grupo que encontramos uma sensibilidade e utilização da internet e dos computadores por parte dos pais e mesmo entre as mais novas do grupo (15 anos):

“– Lá em casa há mais computadores do que pessoas. Só por aí já se percebe o incentivo que será [ri-se]. É um exagero! É o portátil, o fixo, o que a mãe leva para o emprego, o que o padraсто usa para aquilo. Usamos todos, por vezes no mesmo espaço. Estamos a pintar os quartos e estamos todos na sala no computador e a televisão, há uma interação entre que estamos a fazer” (Carla, E2)

A internet assume-se para quase todos como um espaço diferenciador que serve propósitos diferentes e objetivos particulares:

“– O Facebook é importantíssimo. Aliás, comparação do Facebook com o blogue, há 3 anos que tenho 60 seguidores do blogue e no Facebook tenho para aí 10 pessoas a convidarem-me e à AE! É uma forma de simplificar essa troca e simplificação da informação. Lá está, é uma rede social! As coisas não aparecem em primeira mão, muitas vezes os meus amigos comentam a atualidade política e eu também.” (Lito, E2)

Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do *Eu*

Principais tendências de elementos caracterizadores do perfil 5

Quadro 8

Categorias	2010 (E)	2011 (E)	2011 (GF)
Informação noticiosa	Interesse médio. Consumo através de internet, televisão, família, amigos e jornal impresso.	Interesse médio/médio elevado. Consumo através de internet, família, amigos e jornal impresso.	Não há dados.
Informação política	Interesse diversificado (desde desinteresse a elevado). Consumo através de televisão, jornais, família.	Interesse médio/médio elevado. Através de jornais, revistas, internet e televisão.	Não há dados.
Participação	Elevada e centrada em interesses pessoais.	Elevada e centrada em interesses pessoais.	Não há dados.

Este grupo, onde se insere o Júlio, o David, o Brown, o Simão, o Fausto, o Dário e o Guilherme (ver quadro 1), apresenta uma coesão centrada na forma positiva como cada um dos informantes se revê e às suas capacidades, apesar de serem todos bastante diferentes em termos de formas de participação. Estão tendencialmente concentrados numa perspectiva de construção autocentrada nas suas vontades e interesses. Um dos dados que ressalta do grupo é o facto de ser constituído apenas por rapazes e poderemos recordar a ideia já apresentada baseada na proposta de António Fidalgo (2010), sobre a construção retórica da personalidade. Cada um deles teria um identificativo: o defensor dos *graffiti* e do desenho gráfico (David); o político que pensa no desporto (Júlio); o defensor do hóquei e da política fora da política (Simão); o defensor dos desportos radicais e dos *graffiti* (Brown); o mundo é dominado por uma teoria da conspiração (Fausto); as drogas livres deveriam ser legalizadas (Dário); o que é importante é deixar a marca do nome nas paredes (Guilherme). Este grupo de sete rapazes tem como denominador comum a quase todos uma elevada autoestima, serem interessados pelo meio que os rodeia e em informação (embora por vezes digam que não, usam-na para os propósitos que lhe interessam) específica, sem que pensem essencialmente no bem comum, mas sobretudo em interesses pessoais diversificados: *graffiti* (arte), desporto, política (tradicional e não tradicional). Não são apenas consumidores, mas também produtores de conteúdos.

Quase todos vivem com a família nuclear, com a exceção de dois deles. A escolaridade dos pais é média/elevada, sobretudo com o secundário e o superior, apesar

de também haver casos de 4.^a classe e ensino básico. Os pais têm profissões diversificadas. Um deles é empresário [o que leva o filho a dizer: “*infelizmente tem uma data de cargos que me impedem de estar com ele*” (Simão, E1)]. Há uma mãe diretora de uma fundação pública, que já teve convites para ser deputada, empresário gráfico, chefe administrativa, dentista e dona de casa, decoradora (desempregada), jardineiro, pintor e vendedor. Estes jovens apresentam várias possibilidades como profissão futura. Um deles queria ser jornalista (em 2011 foi para Direito), outros queriam trabalhar em design e fazer *graffiti* (um deles gostaria de seguir para a faculdade mas não tinha meios económicos); outras possibilidades são trabalhar em cinema, música, Direito, eventualmente ser juiz, ou psicólogo e/ou criminalista.

Podem aceder sem dificuldades à internet e os pais não condicionam o acesso, apesar de nem todos terem tido internet cedo: possuem outras capacidades que permitem ultrapassar essa dificuldade inicial.

“– A minha mãe nunca fez questão de ter computador em casa, o meu pai era o contrário, para trabalhar mais um pouco, informar-se, mais um detalhe. Quando os meus pais se separaram, eu disse à minha mãe que não conseguia viver sem computador em casa! Comprou-se o computador. A minha mãe usa no trabalho, o meu pai é o contrário, fez questão de comprar o iPad antes de sair cá. O meu pai está no Facebook, até o encontro lá e por vezes até tenho de ter cuidado com o que eu ponho. Mas isso é bom, o meu pai está atento à mudança! Isso influencia a minha maneira de ver a informação, de estar perante o mundo, de saber mais.

– Com dois exemplos distintos... isso prejudicou o teu acesso?

– Não, de modo algum!” (Simão, E2)

Notas finais

O investigador deve estar disponível para se deixar conduzir para o terreno e acatar, embora de forma crítica e sem comprometer os objetivos da investigação, as vicissitudes e dinâmicas que vai encontrar.

A utilização de técnicas como a entrevista e os grupos de foco beneficia de outros suportes durante a investigação. Como esperamos ter evidenciado até agora, a conjugação de diferentes estádios de observação facilita o entendimento da informação que as entrevistas e os grupos de foco fornecem. Isto acontece não só antes de se iniciar

de forma mais específica a investigação com os informantes (por exemplo, para pensar as perguntas a formular) mas também já no decorrer do processo (pode facilitar a aproximação entre o investigador e o informante). No decurso do processo, o investigador quando chega e se senta para iniciar a entrevista, o que é sempre um procedimento mais ou menos formal, já não é um completo desconhecido. Isso aconteceu com os grupos das escolas e também no “bairro” (embora neste caso sobretudo pela disseminação da palavra de que alguém lá estaria a fazer um trabalho), o que foi relevante, tendo em conta, aliás, que nestes grupos se encontravam jovens aos quais seria à partida mais difícil construir processos (ainda que mínimos) de confiança. Inegável é ainda o potencial de melhor compreender os contextos se tivermos olhado para eles de forma integrada.

Estes procedimentos iniciais foram, por exemplo, relevantes nos contextos do bairro social, que, aliás, sofreu alterações processuais, que necessitaram de ser compreendidas e colocadas no seu contexto social. Mas também foram relevantes as perceções das práticas usadas pelas duas escolas durante o processo do Parlamento dos Jovens. Neste contexto, a participação nas sessões de escola e distritais e nacional foi também muito relevante.

Mas a investigação centrou-se sobretudo nas entrevistas e nos grupos de foco que puderam ser mais sistematizados ao longo do tempo. Nessas dinâmicas temporais foi possível criar os perfis, correspondendo sobretudo aos imperativos dos discursos dos entrevistados. Usou-se uma dinâmica diferente da clássica classificação feita através de identificativos como género, idade ou capitais adjacentes pré-identificados. A investigação aprofundada no tempo foi importante especialmente para identificar os três primeiros perfis, mas também para aprofundar as dinâmicas encontradas nos dois últimos.

Por fim, indicámos os cinco perfis que emergiram dos discursos e que serão explorados nos próximos capítulos de forma a melhor conhecermos contextos em que eles são produzidos e explicados.

Capítulo 6 | Jovens, informação e jornalismo

“Mais do que tentar definir a eficácia das notícias na comunicação da informação política, deveremos perguntar como é que isso facilita o processo de construção e de definição da relação entre os indivíduos e a esfera pública”
(Buckingham, 2006/2000: 18)

Embora os perfis tenham sido criados tendo em conta o consumo de notícias e as práticas de participação, neste capítulo vamos concentrar-nos no jornalismo. Na primeira parte, que ocupa a maior porção do capítulo, incidimos sobre o consumo de notícias, entendido em ligação a identidades e relações de confiança que só podem ser pensadas e estruturadas em contexto social, seja ele familiar, de amigos, escola ou até dos *media*. Teremos ainda em consideração que na análise podemos beneficiar do entendimento destes processos ao longo do tempo. Neste âmbito, teremos em conta dois elementos: consumo noticioso e consumo noticioso de informação política (sobretudo em época de campanhas eleitorais). Sempre que julgemos necessário faremos ligação com outros elementos como as representações sobre o papel democrático do jornalismo, as estruturas de confiança e de identidade (família, escola, pares e *media*).

Na segunda parte, centrada na opinião dos jovens sobre a criação de *media* para jovens, os participantes identificam a necessidade de as notícias serem dirigidas aos cidadãos, serem melhor explicadas e terem como protagonistas (fontes) e produtores os próprios jovens.

6.1. Espaços e práticas de consumo: implicações identitárias e de confiança da vida quotidiana

Depois de termos identificado os perfis, vamos beneficiar de cada um deles e pensar as práticas de consumo e os identificativos que lhes estão associados na vida quotidiana. Recordemos as perguntas e as hipóteses já identificadas no *capítulo 4*.

Pergunta 1: *Que traços de consumo noticioso (espaços e práticas) podem ser identificados e como evoluem no tempo?*

Hip. 1.1.: A evolução dos consumos no tempo depende mais de *habitus cívico e cultural* do que de potencialidades criadas pela internet.

Hip. 1.2.: A televisão é encarada como o meio mais democrático ao longo do estudo, apesar de terem aumentado os consumos de notícias online.

Hip. 1.3.: O reforço da utilização da internet como espaço de trabalho e de consumo de notícias influencia positivamente o reforço da participação ao longo do tempo.

Hip. 1.4.: Relativamente à família, ao longo do tempo não se encontram alterações significativas quanto às conversas sobre notícias.

Hip. 1.5.: As conversas conceptuais de debate aberto de ideias (família e colegas) reforçam um capital emocional e potenciam cidadãos ativos (Lemish, 2007: 21-22).

Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados

“... televisão [...] temos vários tópicos sobre o dia a dia”

Neste grupo, em termos de **consumo noticioso**, a televisão é um *media* valorizado, em diferentes contextos. Tal é visível quando os informantes se referem a notícias e quando lhes é perguntado como tomam conhecimento dos assuntos que os preocupam. Além disso, as notícias são motivo de conversa (apesar de pouca intensidade é relevante em contexto de escassez), especialmente em família, e são associadas a prevenção de risco e de perigos. Lemish (2007: 26-29) já tinha encontrado padrões semelhantes em relação ao uso da televisão no espaço doméstico com preocupação parental pelo perigo. Na era da internet, verificámos que se mantém a mesma linha de ação e que se estende a outros *media*. A televisão serve para ilustrar os perigos, o desvio e a norma, está na sala, à vista de todos, o seu conteúdo torna-se exemplo fácil para prevenir. Por parte dos pais e mesmo de alguns dos jovens, os novos *media*, porém, são igualmente encarados como espaço de risco associado ao uso (desconhecido) e a conteúdos. Há também os casos em que a falta de diálogo é visível. O caso do Dino (o único que não tinha email por altura da primeira entrevista e que estava muito nervoso tanto no primeiro quanto no último grupo de foco, tendo sido um dos poucos que não leu o consentimento) evidencia de forma inequívoca esta situação, quando diz que o pai gosta muito de ver as notícias, mas reforçando que não falam sobre isso; refere que gosta de ver filmes no centro social, apesar de poder aceder em casa, porque ali se sente mais acompanhado e tem a possibilidade de conversar sobre o que vê e ouve.

- “– Bem, e pelo menos à noite vês com os teus pais, é?
- *Sim. O meu pai não quer outra, só ver notícias.*
- Porque dizes isso?
- *Porque ele gosta de ver tudo. Gosta de ver as notícias na televisão.*
- Falam sobre o que veem?
- *Não, não... não.*” (Dino, E1)

Neste grupo, em 2010, os meios usados para obter informação centram-se na televisão. A mãe da Beatriz usa a televisão como meio orientador quando refere os hábitos de ver e comentar as notícias televisivas em casa:

“– *Sim, vejo [notícias] com a minha mãe e o meu irmão. Comentamos, a minha mãe quando são os perigos diz: vês? Ainda no outro dia falavam dos perigos das piscinas e no dia seguinte eu ia e a minha mãe disse: vês, não te atires assim com a cabeça. A minha mãe alerta-me tanto a mim como ao meu irmão.*” (Beatriz, E1)

O jornal impresso serve também como meio de informação. Estes jovens leem os jornais que os pais compram (os mais referenciados são o *Jornal de Notícias* ou um diário desportivo) ou acedem aos mesmos quando vão ao café. O Vasco aproveitava os jornais que um professor levava para a escola, bem como os gratuitos quando andava de metro. As revistas cor-de-rosa, de novelas e dos *Morangos com Açúcar* são também assinaladas como elementos que vão povoando as referências noticiosas deste grupo, inclusive entre os rapazes. Mais do que uma vez foi notória a confusão entre notícias e publicidade e entre notícias e ficção. Isso é evidente no caso particular da Rute (que só tinha internet há quatro meses quando foi entrevistada pela primeira vez, mas que se sentiu desde o início aficionada por esse meio, embora sem ser para ver notícias). Apesar de ter havido uma diminuição da importância da televisão na sua vida de 2010 para 2011 (reforçado nos dois encontros de 2011, na entrevista e no GF1), há ainda ligações que indicam alguma falta de capacidade para ler e reproduzir de forma crítica e sistematizada o que é informação jornalística e outros tipos de informação, o que é evidenciado ao longo do estudo.

“– *Quando entro à uma da tarde vejo televisão e no trabalho, quando entro às 7h30, há uma televisão e vejo, ou na Novelas, as novelas têm muita coisa que é a realidade. Aí também aprendo e a sentir a noção da realidade. As novelas dão-me informação, as novelas portuguesas. Os Morangos com Açúcar têm muita coisa, dizem que aquilo é uma palhaçada. Uma palhaçada, aquilo é mais para mostrar a vida.*” (Rute, E1)

*

“– Que *media* usas para te informares?

- *Internet.*
- Também para ires buscar notícias?
- *Sim, ao Jornal de Notícias.*
- Na última entrevista vias o jornal impresso...
- *Agora é internet. Ando à procura de trabalho e aproveito e vou lá ver algumas coisas, para ver o que se passa no mundo. Vou à net quase todos os dias, mas ao jornal vou mais ao domingo para ver trabalhos.*
- Mas vais ao *Jornal de Notícias* mais para ires aos anúncios?
- *Notícias, mas mais anúncios, é mais para procurar anúncios.*
- Usas apenas o JN?
- *Sim.*” (Rute, E2)

As revistas identificadas por eles mesmos envergonhadamente como sendo “cor-de-rosa” (*TV Guia*, a *Maria*, a *Cuore*) e compradas pelas mães ou amigas, são fontes de notícias. Estas ambivalências noticiosas foram refletidas nas discussões do grupo de foco 1¹⁰⁸. O Vasco, que ao longo da investigação sempre se identificou com estas revistas, foi apontando para a necessidade que sente em falar, em ter uma voz. Explicou que tinha escolhido a folha 2 (que contém imagem de conversa, ver em anexo, n.º 8) por causa disso mesmo.

“– Investigadora: Bem... afinal vejo que não escolheram a folha 1 [jornais, televisão e rádio], mas apenas a 2 [novos *media* e conversa].

- Rute: *É a internet.*
- Investigadora: Internet porquê, pelas notícias?
- Rute: *Não, Facebook.*
- Vasco: *Não, eu escolhi pelo oposto [ri-se]. Pela fala, pela conversa, a nossa fala é o que nos dá a possibilidade de falarmos, de nos exprimirmos com as outras pessoas, cada um vai falando, apresentando uma coisa, por mínimo que seja podemos gostar das mesmas coisas.*
- Investigadora: Conversas sobre notícias? Que temas?
- Vasco: *Depende, com os meus amigos aquelas coisas que falamos mais, que partilhamos...*
- Beatriz: [interrompendo] *Raparigas [gargalhadas].*
- Vasco: *Sobre o dia a dia, o futebol, enquanto em casa falamos na mesma, só que acaba por ser sobre os mesmos motivos...*
- Beatriz: *Ou cada um com uma opinião diferente...*
- Vasco: *Sim, com opiniões diferentes. [...]*
- Investigadora: Ao contrário da Rute não achas que seja tão importante a internet nesse contexto...
- Vasco: *Acho que seja importante, porque há pessoas...*
- Rute: *Eu não vivo sem internet! [gargalhadas] Por acaso já não tenho Facebook, é mais o MSN, imagens, fofocas...*
- Investigadora: Mas usas apenas como *chat*, para saberes fofocas dos teus amigos?
- Rute: *Não... isso é de celebridades.*
- Beatriz: [gargalhada] *Casa dos Segredos. Não acredito que disseste isso, ainda agora começou! Não acredito, ainda agora começou e já fala disto!*

¹⁰⁸ No grupo de foco 1 participaram a Rute, a Beatriz, o Vasco e o Dino, todos pertencentes ao perfil 1, mas também a Manuela, que pertence ao perfil 3.

- *Manuela: Eu também gosto [diz baixinho, ri-se], aquelas coisas... como se chamam?*
- *Rute: Aquela revista, como se chama?*
- *Beatriz: Maxmen!!!! E a Bravo.*
- *Rute: Não aquela revista nova...*
- *Manuela: Aquela...*
- *Vasco: A Cuore, é a Cuore.” (GF1)*

Como se vê, a internet foi sobretudo associada a divertimento e ao contacto, como atestado em investigações anteriores (Jorge *et al*: 2011). Em 2010, ainda não estava vulgarizada entre os elementos deste grupo. Em 2011 passou a estar, houve uma evolução. A possibilidade de uso da tecnologia, para receber notícias no telemóvel (situação muito esporádica não só neste grupo, como em todos os outros), está sujeita a condicionantes temporárias, como promoções das operadoras, além da aparente falta de interesse.

Quando, em 2010, foram questionados sobre se havia algum *media* sem o qual não conseguiam viver, a televisão foi indicada como o meio que mais falta faria. Apenas uma rapariga identificou a internet como o meio sem o qual não conseguiria viver. Em 2011, começou a ser mais referido o recurso a jornais tradicionais na internet. Aliás, esta é uma marca que tipifica novas formas de consumo de notícias online, mesmo se olharmos para outras respostas, uma vez que são os jornais e não as rádios ou mesmo as televisões online que assinalam a migração do tradicional para o digital. Apesar de ter havido este reforço da internet (sobretudo para divertimento e consumo, mas também para notícias), isso não aconteceu de forma igual para todos.

No grupo de foco 1 estive em discussão a relevância da internet e nessa altura os discursos centraram-se mais na sua ubiquidade: “*Beatriz: A internet é mesmo muiitttttoooooo importanteeeeeee [assentindo com a cabeça], sem dúvida, muito importante, sem dúvida. É até o mundo das notícias, nem telejornal, nem nada.../Vasco: Mesmo na escola, importante para a escola./Beatriz: ... em tudo, mesmo em tudo*”. Mas, os jovens dividiram-se quando foi focada a questão das notícias. Predomina neste grupo a ideia de que a internet serve sobretudo para contacto e para divertimento. Há, aliás, uma certa associação à ideia de que, se é sério, é tradicional e, se é para divertir, está na internet. Isso é também sentido quando falaram de jornalismo e de jornalismo ou informação na internet.

É um discurso que importa desconstruir; tendencialmente a internet vai fazer cada vez mais parte das vidas dos cidadãos, possibilitando oportunidades de criação.

Neste grupo, encontramos o oposto, há um discurso sobretudo de receção de conteúdos e de procura de contactos.

- “– Investigadora: Mas pensando em notícias...
- Beatriz: *Televisão, internet. Às vezes pode não passar no telejornal, na internet está.*
 - Rute: *Eu saio da escola e chego a casa às 5h. Das 5h às 10h30 estou lá na net [ri-se].*
 - Beatriz: *Agora estás aqui! Não estás na internet, mas estás a falar da internet.*
 - Rute: *... eu sou uma viciada. Por mim, era de manhã à noite, não me fartava.*
 - E o Vasco, o que tens a dizer?
- [...]
- Vasco: *... Quando queremos uma coisa mais aprofundada, vamos de certa forma consultar a internet...*
 - Dino: *Consultar a internet!*
 - Vasco: *Aparece muito mais informação e muito mais vasta. Mas antes fazia mais isso...*
 - Investigadora: *Se calhar também o fazes mais em alguns temas...*
 - Vasco: *Depende, ultimamente não tenho ido muito à internet.*
 - Rute: *A última vez que vi televisão foi no dia que o Angélico morreu. Nunca mais. E estive sempre a ver, até o funeral e tudo!*
 - Vasco: *Nunca mais viste televisão!?!?*
 - Rute: *Nessa altura...*
 - Beatriz: *A última vez que vi televisão foi às 5h30, antes de vir para aqui.” (GF1)*

A diferença geracional patente na escolha de *media* também foi assinalado no grupo de foco 1 e no 2:

- “– Rute: *Quem ouve mais a rádio são os velhos.*
- Manuela: *Mas a maior parte das pessoas ouve... as pessoas que estão em casa sem fazer nada...*
 - Rute: *Na minha opinião é p'ra velhos.*
 - Manuela: *E os mais velhos em casa.*
 - Vasco: *Quem está em casa.*
 - Rute: *O que nos interessa é a televisão e a internet.*
 - Manuela: *As pessoas da nossa idade não ligam muito à rádio.” (GF1)*

Como pudemos ver no extrato seguinte, a televisão é tida como um espaço de receção de informação, quase excluindo a capacidade para dar o salto para uma procura mais ativa da informação, centrando-se apenas no que a televisão dá. A televisão é tida como o elemento informativo que apresenta as notícias, sem esforço, mas que cumpre esse papel básico. A televisão informa sobre assuntos que de outra forma não seriam percecionados, enquanto a internet tem outras funções.

“– Vasco: *Eu é assim... para ver televisão, temos de certa maneira ... temos vários tópicos sobre o dia a dia...*

Rute: E é mais barato...” (GF1)

A televisão continua a ter uma preponderância maior para notícias, mesmo no grupo de foco 2¹⁰⁹ (participatório), no qual as minientrevistas se centraram na televisão ou nos consumos televisivos ou numa notícia de televisão sobre estudantes que partilham residência com idosos quando estudam fora. A Beatriz, que se assumira no primeiro encontro como pertencente à geração digital (de certa forma em confronto com o que dissera nas entrevistas), entrevistou uma amiga sobre notícias que tinha visto na televisão.

O consumo de **informação política**, designadamente durante a altura de eleições, constituiu uma importante forma de identificação das diferentes tipologias. Uma das características deste primeiro grupo é a falta de acompanhamento das notícias de política. Quando existe é feito com o recurso à televisão (sobretudo telejornais) como foi durante as eleições de 2009 e de 2011. A conversa sobre política faz-se ocasionalmente em família e os jovens são mais ouvintes do que participantes. Ainda assim constitui um foco de circulação de informação política que não deve ser desconsiderado. Claramente houve um défice de acompanhamento das eleições, assim como a não utilização de conversas como forma de discutir as eleições. Há um reforço de elementos que denotam o afastamento opcional de temáticas de política.

Comparando 2010 com 2011, neste perfil há ausência da informação e de conversa sobre eleições e sobre política. O tema pode ocorrer na esfera privada, entre familiares e, quando muito, entre amigos da escola, embora as conversas sejam superficiais e muitas vezes marcadas pelo insólito. Isto sucede, aliás, em consonância com a ideia recorrente do desinteresse dos jovens por política e também atestando uma ideia de cultura juvenil mais despolitizada e com opção pelo humor e pelo lúdico.

“– Beatriz: [quanto às eleições] *Eu gostei quando foi aqueles votos nulos com recadinhos a insultar o Sócrates* [ri-se enquanto fala].

– Rute: *A sério!?*

– Beatriz: *Vi na televisão, deu na televisão e não sei quantos votos!*

– Técnica do centro: Mas estavas [o Vasco] a dizer que não havia informação suficiente, é por isso que não ligas?

– Vasco: *Somos jovens, crianças praticamente...*

– Beatriz: *E nós é que nos temos de preocupar... com a política...*

¹⁰⁹ No grupo de foco 2, estiveram presentes o Dino, a Beatriz (perfil 1) e Manuela (perfil 3).

– Vasco: [falar em simultâneo] *...crescer de um momento para o outro e preocuparmo-nos logo... e a linguagem que é utilizada, que não é propriamente sobre e para os jovens.*

– Técnica do centro: Mas na televisão houve informação, debates...mas não consegues entender o que estão a dizer?

– Vasco: *Sim, eu acho que não é muito acessível. Até chegar aos 18, basicamente falam por alto, quando se chega aos 18, tens de ir votar! E este é bom e aquele não é e acaba por se ser influenciado pela opinião dos outros. Não há a própria opinião sobre o que vai votar e o que não vai votar.”* (GF1)

Em 2011, na primeira entrevista, os participantes tinham sido desafiados a registarem uma conversa, uma notícia ou outro elemento que os tivesse interpelado durante a campanha presidencial de janeiro. Por isso, poderia haver a expectativa de que se tivessem empenhado no sentido de estarem atentos às eleições. Só uma das raparigas é que pensou no desafio e recordava-se ainda de na escola dela terem realizado uma sessão sobre política. Sabendo que tinha de a trazer para a entrevista, procurou falar com adultos (fora da esfera familiar) para estar mais informada: uma das técnicas do centro social e uma das professoras, que a aconselhou a estar atenta às notícias.

“Neste dias antes da campanha ‘tive atenta! Mesmo assim, acho que não estou muito dentro do assunto! O que eu achei é que de um voto para o outro houve muita diferença, de 50% para 18%! Para isso nenhum se candidatava. O último que foi nem a 10% chegou, isso desvaloriza a sociedade e muita gente que votou não estava à espera que houvesse uma diferença tão grande. Estas campanhas fazem-se de 5 em 5 anos, não é?” (Beatriz, E2)

Os restantes elementos do grupo não manifestaram interesse na cobertura noticiosa, apenas referindo de forma residual a televisão ou a família. Ainda assim, nesta matéria há uma tendência neste perfil para que a política fosse um assunto de família, suplantando os amigos ou os *media*. A Rute votou pela primeira vez e disse ter abordado o assunto com a avó, deixando-lhe o ónus da decisão. “[Falei] *com a minha avó. Ela disse vota no Manuel Alegre, e eu votei*” (Rute, E2)¹¹⁰. O discurso do afastamento reforça-se em respostas como *“Eu sinceramente não ligo muito à política. Às vezes, na sala de aula, costumamos falar disto ou daquilo, eu sinceramente só vou fazer 18 este mês e não estou muito dentro do assunto”* (Vasco, E2), reforçando a ideia de que só se pensa em política a partir do momento em que se vota. O discurso manteve-se nos grupos de foco, sendo que neste caso o coletivo assumiu-se também mais desfavorável às assembleias do bairro, ao contrário do que tinha sucedido nas

¹¹⁰ Este referencial sobre voto entra em contraste com os debates que encontraremos no próximo capítulo nos grupos de foco do perfil 4.

entrevistas. Aliás, esta posição, assim como a assunção da geração digital, ganharam uma proporção em grupo que não tinham no individual, resultando aqui do confronto entre as identidades coletivas e pessoais.

A vivência da época eleitoral com os amigos foi um tema ausente. O Vasco chamou a atenção para o facto de a alteração do grupo de amigos ter levado a que não se sentisse à vontade para falar de eleições e de política. Já a Beatriz, quando questionada, aproveitou para falar do trabalho que tinha sido pedido para a entrevista:

“– No clube, eu disse: vamos votar? A [nome da técnica] tinha-me falado nesse dia [sobre o pedido para a entrevista 2] e eu até perguntei a uma professora que está mais ligada a isso para me ajudar. Ela disse, ó Beatriz, nesse sentido eu não te posso ajudar, porque não sei bem quem te vai fazer a entrevista e que tipo de perguntas iam ser feitas. E disse-me para estar mais atenta nestes dias! Depois que me safava! Eu disse, obrigada!” (Beatriz, E2)

Identificações e relações de confiança

Pensar o consumo de informação não pode ser dissociado de outras dimensões, como as relações de confiança e as identidades a elas inerentes (tendo como base Dahlgren, 2009a). Iremos agora dar conta desses identificativos que ajudam a construir o papel que a informação tem na vida quotidiana (em família, na escola, entre amigos ou na relação com os *media*).

Equacionando as relações de confiança e tendo em conta com quem falam sobre a atualidade informativa, há uma maior presença do núcleo familiar (não só restrito, mas também alargado), com exceção do Fernando, que não revelou ter tido essa iniciativa com quem quer que fosse. De seguida, foram indicados os amigos, que no caso da Rute foram os únicos referenciados, nas perguntas diretas. Mas, em respostas indiretas, verificaram-se outros indicativos, designadamente em relação ao pai.

Já sobre com quem acham que os incentivou a participar na sociedade, a situação é diversa e gira sobretudo fora do núcleo familiar, em torno da escola, pela aprendizagem e pelo convívio com amigos, e dos amigos, que constituem uma escolha e com os quais dizem sentir-se mais à-vontade. De acordo com Dahlgren (2009a), como vimos no *capítulo 1*, a confiança está muito ligada às identidades, sendo um pré-requisito para a comunicação.

Neste perfil, a influência da família no consumo de notícias é um reduto fundamental, muito embora seja, como dissemos, pouco intensa e de modo a evitar a

discórdia. Contudo, não deve ser menosprezada a sua potencialidade exploratória da família, por exemplo em programas de literacia para os *media*. Muito em especial em épocas de crise o consumo televisivo tende a aumentar (como indicam dados recentes, ver anexo 3). Esta frase pode parecer contraditória, mas neste perfil falamos de pequenos redutos de (incentivo à) participação, pelo que são todos eles importantes num conjunto. Esta situação verifica-se ao longo do tempo, ou seja, as notícias foram sempre associadas ao contexto familiar, apesar de nem sempre isso significar uma aposta no reforço do consumo ou numa integração familiar que possibilite o diálogo (com ou sem discórdia, mais ou menos fácil).

“– ... quando vejo o jornal com o meu pai, [ri-se] claro que comento: aqueles bandalhos... deviam ser mortos ou assim. Às vezes serem queimados, os pedófilos e não só... e os que fazem a guerra.” (Rute, E1)

Em 2011, esta propensão foi especialmente notória quando se referiram a quem/o quê os incentiva a consumir notícias. Neste caso, o núcleo duro está na família. A Rute centra-se na mãe, mas associa as notícias a algo enfadonho: “A *minha mãe* [resposta rápida]. [...] A *minha mãe está sempre a dizer: não sabes nada da vida. Quando tiveres a tua casinha, diz-me alguma coisa. As mães, chatas*” (Rute, E2). O Dino, que gosta de estar no centro social pois tem mais companhia, diz que fala de notícias com os pais (mais em 2011 do que em 2010), em casa, e que sobretudo conversam sobre “*desastres, às vezes, violência, política*” (Dino, E2).

Quando se referem aos amigos, tanto em 2010 como em 2011, a ligação de confiança centra-se na partilha do mundo online e também dos interesses do dia a dia, além do que se prende com a “confiança” dos amigos para falar de assuntos mais pessoais. A Beatriz ia às assembleias mensais no bairro por causa dos amigos, o Vasco começou a ir por influência de uma amiga. O grupo de amigos é encarado como um reduto, onde a opinião importa. Se a família teve preponderância relativamente às notícias, na participação as esferas de influência são distintas.

“– É mais à noite que vou um bocado à internet, ao YouTube, ver vídeos ver músicas. Ligo o MSN para ver se estão lá amigos meus.” (Beatriz, E1)

Os *media*, por comparação com as redes interpessoais, geram mais desconfiança entre estes informantes. Nas respostas encontramos ainda dificuldade de compreensão do léxico da pergunta, como aconteceu com a Beatriz.

“– *O que é isso [os media]?*
– Os meios de comunicação, os jornais, a rádio, a televisão...
– *Os jornais às vezes fazem sempre mais do que aquilo que é. Se eu estou dentro da notícia vou lá para ver se aquilo condiz com a verdade ou não. Se não for isso, eu acredito. E acho que confio mais no jornal.*” (Beatriz, E1)

Se os jornais [impressos] estão associados a uma maior capacidade para confiar, a Rute dá como exemplo os jornais e as revistas cor-de-rosa para dizer que “*muitas vezes é fachada, eles inventam, ela esteve aqui com aquele rapaz... depois desmentem. Muita coisa é fachada, é mentira*” (Rute, E1). O Vasco chama a atenção para o facto de uma verdade significar várias verdades; nesta linha não deixa o ónus da responsabilidade todo para os *media*.

Quando questionados sobre as suas opções quando procuram informação credível, respondem na mesma linha: a Beatriz refere os jornais, a Rute mostra-se cética em relação ao jornal e às revistas (que no entanto consome, como a revista *Novelas*). O Vasco opta por dizer que é a internet, acabando esta por ter, comparativamente, um peso maior. Quando interrogados sobre o que fariam se vissem uma mesma estória com elementos diferentes na rádio, televisão, jornais e internet, indicaram que optariam pelas notícias que fossem mais semelhantes, excluindo o que fosse dissemelhante. Ou seja, seguiam o modelo hegemónico, evitando ou não tendo facilidade em fazer outras escolhas mais conscientes. A Beatriz centrou a resposta num exemplo prático:

“– *Já me aconteceu isso [deparar-se com versões diferentes de uma história]. No meu bairro houve tiros entre famílias. E veio a televisão e muita polícia. À noite deu na TVI e as filmagens estavam certas, no outro dia no jornal, ui!! O que já vinham a inventar, já diziam que havia mortos e não havia! Já estavam a inventar muita coisa, quando eu sei tento investigar para ver essas tais mentiras, quando não sei, acredito. Agora se é verdade ou mentira...*” (Beatriz, E1)

Os *media* constroem identidades e na sociedade mediatizada em que vivemos essa construção deve ser encarada com acuidade. A família é um espaço de ressonância das notícias, embora não signifique que seja também espaço de diálogo alargado, aprofundado e aberto sobre as mesmas. Aprofundámos o assunto em 2011.

A discórdia é evitada, como se viesse trazer problemas ao seio familiar, como refere a Rute: “*Às vezes podemos discordar, mas o meu pai costuma dizer que tenho razão*” (Rute, E2).

Pensando nos motivos pelos quais optam por ver notícias, neste grupo as respostas foram basilares: para estarem informados e ligados a interesses específicos e

quando estão na agenda jornalística. Quanto a quem está interessado em notícias em casa, as mães são as mais identificadas como as mais interessadas (apesar de sobre política ser o pai o mais referido), mas não esqueçamos a presença de famílias monoparentais, em que vivem apenas com a mãe.

O que é a notícia?

Pensando no que pode ser identificado como notícia, foi levantado o problema de o jornalismo nem sempre ser verdadeiro e ampliar os acontecimentos, em especial os negativos, aqui referenciando um assunto ligado ao bairro:

“— Muitas das vezes, entre os bairros, quando há porrada e assim, vem no Jornal de Notícias, se for muito grave, vem a dizer como foi. Quem está no acidente que viu, deu uma coisa e no jornal já dizem coisas que se calhar não existem e na televisão também já contam de uma forma completamente diferente.

— Estás a dizer que deveria haver mais rigor?

— Sim, claro, os jornalistas e as notícias deveriam ser mais rigorosos.” (Beatriz, E2)

Como identificámos no *capítulo 2*, nem sempre é fácil definir notícia apesar de todos pensarem que têm uma noção do que pode ser. Como vemos neste excerto, o rigor é um dos identificativos. A notícia é ainda *“ui! [pausa] um bocado do mundo!”* (Dino, E2) e há um carácter difícil de definir (na linha do que encontrámos na revisão de literatura no *capítulo 2*) e a possibilidade de se esvaír ao longo do tempo: *“à medida que se vai avançando, ou se vai dar maior destaque a essa notícia ou vai-se perdendo um pouco. Houve há pouco tempo aquilo do Carlos Castro e do Renato Seabra. Ao início foi muito falado, agora vai perdendo o seu interesse”* (Vasco, E2). Destacámos a influência do *agenda-setting*, na linha do que tínhamos desenvolvido no artigo com os entrevistados que participam em jornais escolares e nos artigos de opinião nos mesmos (Brites, 2011b). Os assuntos que estavam na agenda na altura em que os entrevistámos (ou que tinham estado nas semanas anteriores) foram os mais identificados e a notícia foi também associada à atualidade. Em 2010, os assuntos de risco e ainda a crise, o desemprego, a Gripe A (especialmente nos primeiros meses) e a pedofilia (notícias sobre o julgamento Casa Pia). Em 2011, desporto, *“desastres naturais e aquelas coisas que acontecem, porrada. São as que chamam mais à atenção”* (Rute, E2), o assassinio de Carlos Castro, bem como de novo a crise, a criminalidade e as “fofoquices”.

Quando questionados sobre se já tinham aparecido nas notícias, só três tinham essa memória. O Fernando apareceu na manifestação na escola (ver *capítulo 7*) e o Vasco apareceu na televisão por ter ido a um evento cultural da cidade. Beatriz referiu-se a uma reportagem (quatro anos antes) no bairro sobre crianças e jovens em “*maus cuidados*”, tendo sido tirada uma fotografia a um grupo, no qual ela se incluiu, apesar de não o integrar. Sobretudo ao longo da entrevista 1, a Beatriz foi fazendo comentários a esta reportagem e à ideia tendencialmente negativa que tem de outras reportagens semelhantes em bairros. Maria João Leote e Juliana Serrão (2009) identificaram representações semelhantes em jovens institucionalizados. Lidia Marôpo, que conduziu uma investigação-ação recente num bairro de habitação social nos arredores de Lisboa, conclui que, entre os jovens (9-16 anos), a forma como são retratados pelos *media* os une num discurso de “uma imagem inferiorizada onde ‘nós’ temos sempre que enfrentar a suspeição e transpor inúmeras barreiras para tentarmos nos relacionar em pé de igualdade com os ‘outros’ e sermos reconhecidos como ‘pessoas normais’, dignas de respeito” (Marôpo, 2012: 13).

Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes

“Eu gosto de ver o telejornal, ler o jornal, de andar sempre informado com o que se passa no mundo e no país”

No que concerne ao **consumo noticioso**, em 2010 a televisão (preponderância da *SIC* e da *RTP1*) ainda tem uma relevância importante, muito em especial em época de eleições (ao contrário do perfil anterior, em que a marca era a televisão mas sobretudo a ausência de seguimento de notícias sobre campanha), mas também há uma apetência por outros *media*, em certa medida influenciada pelos pais. A internet está também presente desde 2010, destacando-se o acesso a jornais que migraram do impresso para online, mas também outros espaços, como o YouTube. Há uma convergência de meios inclusive para consumo de informação.

O caso da Anita é particular. Ela tem uma ligação afetiva singular com a televisão (por influência dos pais, que trabalham em televisão). Mas assinala ainda a escola (escola 2), por via das aulas e da conversa com os colegas, e a necessidade de ter argumentos para discutir com os colegas e, como indica, para se ir formando como cidadã. Quando questionada sobre qual o *media* sem o qual não poderia viver indica:

“[pausa] *A televisão, porque... pela família e porque é um meio de comunicação que eu venero*” (Anita, E1). Porém, considera que o futuro é dos jornais que migram para a internet, “*porque é gratuito, porque cada vez mais pessoas têm acesso à internet. Eu adoro jornais impressos, mas a tecnologia de hoje em dia faz com que, se tivesse de procurar uma notícia, o fizesse na internet*” (Anita, E1).

Nos grupos de foco foi assumida a identidade da geração digital. A esse propósito e da posição da Anita gerou-se uma discussão longa em torno do assunto que este excerto de alguma forma sumariza, embora também tenham falado da rádio, na linha do que aconteceu com outros grupos de foco, e de como este é um *media* geracional, mais associado aos pais deles.

“– Anita: *Eu escolhi este grupo [folha 1, media tradicionais] especialmente pela televisão, mas isso é por influências familiares, porque a televisão é basicamente a base da minha família, foi por isso e por ser um meio de comunicação ao qual mais facilmente me identifico quando quero estar informada, jornais da RTP, da SIC, da TVI, seja do que for. É a televisão. E acho que os outros meios de comunicação, tanto a rádio como os jornais, são... a rádio nem tanto... mas os jornais para mim também são um... quando quero estar informada uso os jornais mais do que a internet. Uso a televisão e os jornais.*

[...]

– Investigadora: Bem, não sei se algum de vocês escolheu este segundo grupo, com imagens da internet... novos *media*...

– Todos: *Não!* [em uníssono]

– Joaquim: *Essa diferença é quase geracional, somos considerados a geração digital, acho que estas duas folhas fazem essa distinção entre uma geração e outra ou entre um momento e o outro. Aqui [folha 1, media tradicionais] os media mais tradicionais, considerados os mais tradicionais, a televisão os jornais e a rádio. Quanto à televisão, eu concordo com o que a Anita diz, a televisão continua a ser de todos estes três a fonte de informação mais popular e é sem dúvida que a nossa geração, a dos 20 anos, está tudo mais virado para a área digital.*

– Estela: *Eu, pessoalmente, uso mais a internet.*

– Carminho: *Eu uso mais a televisão e os jornais do que propriamente a internet. Quer dizer, se eu for informar-me mesmo vou informar-me através da televisão, eu não sou muito consumidora de jornais, mas tenho tentado ser mais, até por que na faculdade há jornais, fundamentalmente económicos, e acabo por ler...”* (GF3¹¹¹)

Esta conversa incidiu nas implicações políticas e da retórica da relevância da imagem televisiva, bem como do conhecimento de uma linguagem mediática e respetivas atribuições específicas de papéis implícitos à cultura política mediatizada televisiva, como os *opinion makers*.

¹¹¹ No grupo de foco 3, estiveram presentes a Anita e Carminho (perfil 2) bem como o Joaquim, a Estela e o Lito (perfil 4).

“– Joaquim: A tua mãe é jornalista, e o teu pai?

– Anita: O meu pai é realizador de televisão, vivo numa realidade diferente.

– Lito: Pois penso que um pouco..., porque a televisão hoje em dia... quem faz a hegemonia total cultural e política é a televisão. Quem tem dinheiro compra os entrevistadores e os entrevistados e os opinion makers. A televisão é essencial. Nas eleições o que interessa para os partidos políticos? Todos os partidos têm um assessor que em todas as campanhas políticas de hora a hora fazem o sinal de que vai passar na televisão. A televisão é essencial! Nós vemos isso na campanha política, é... nós somos invadidos... muitas das vezes não por uma informação que é assim de uma qualidade alta mas que é imensa e é tudo pela televisão. Eu acho que ninguém decide umas eleições pela rádio.

– Anita: Sabes que agora a importância da imagem... agora já não é bem o conteúdo...

– Lito: Exato.

– Anita: ... agora se num debate entre X e Y o X estava mais elegante, vamos votar no X.” (GF3)

Teodoro¹¹² também se considera um espectador de televisão, com especial incidência no telejornal, para consumir notícias. Acede à internet quando precisa de aprofundar um tema que tenha escapado ou tenha sido menos desenvolvido no telejornal, e também gosta de ver jornais (impressos). Mas admite igualmente que compra o jornal no verão quando vai para a praia. A Fátima acrescentou: “Racionalmente, a televisão reúne tudo o que preciso. Sem televisão, chegava a casa e não tinha nada para fazer.” (Fátima, E1)

Na passagem para a entrevista de 2011, o consumo na internet foi reforçado. A televisão e a internet (sobretudo jornais) foram identificadas como os meios usados para obter informação, e a televisão mostrou-se especialmente relevante para consumo de informação política.

Há uma outra referência a assinalar sobretudo no grupo de jovens com maior capital educativo, económico e cultural (Anita, Fátima, Marta, Teodoro e Carminho)¹¹³: a utilização das notícias como potenciadoras de sociabilização quer na escola quer em casa. As notícias, sobretudo à hora do jantar, são pretextos para se informarem e constituem fonte para conversarem. São alimento de conversa, designadamente entre pares na escola; importa recordar que estes quatro jovens andam todos na mesma escola e que, como anunciámos no *capítulo 5*, crescem, por esta via, num ambiente onde a

¹¹² Teodoro foi um dos três primeiros entrevistados, com a Marta e a Cândida (que constituíram entrevistas de controlo, mas que foram aproveitadas pois as questões acabaram por ser quase 100% idênticas ao modelo posteriormente usado. Como já tinham sido muito debatidas anteriormente, as perguntas nesta fase já estavam apuradas).

¹¹³ A grande diferença entre os dois grupos tem que ver com o capital familiar que cada um deles apresenta: no primeiro há um capital mais elevado (educativo, económico e cultural) e por coincidência (ou não) o primeiro (Anita, Fátima, Marta, Teodoro e Carminho) agrupa jovens que andaram todos na mesma escola e turma, sendo o segundo (Paula, Salvador, Júnior, Marisa e Tito) de proveniências diversas, com a exceção da Paula e da Marisa, que andaram na mesma escola secundária da periferia do Porto (e que foram escolhidas por causa da participação nos jornais escolares).

troca de saber e de informação entre eles é de grande relevância e faz parte das conversas, como foram todos anotando nas entrevistas e recordando nos grupos de foco (já que nessa altura já não frequentavam a escolaridade secundária). “*No dia a dia, o que faço com as notícias que recebo é comentar. Eu acho que isso é importantíssimo, comentar as notícias e expressar a nossa opinião*” (Anita, E1). Os familiares acabam por corresponder a verdadeiras “caixas” de ressonância de notícias e, como apontava Magalhães (2008), no *capítulo 1*, contribuem para reativar a dinâmica da discussão política. Neste perfil, há também uma procura de informação nos jornais impressos (embora em menor grau do que televisão e internet), mas de referência: *Expresso*, *Público*, revistas semanais destes jornais e *Jornal de Notícias*.

Ainda pensando no consumo noticioso, no grupo de jovens menos favorecido e com menor capital económico (Paula, Salvador, Júnior, Marisa e Tito), os jornais indicados tanto impressos como online (*Jornal de Notícias*, *Correio da Manhã* e *Mais Futebol*) são acedidos quer em contexto familiar quer no café. Ainda assim, em 2010, identificaram a televisão como o *media* (informativo) com preponderância: neste caso que se segue também havia, porém, um uso paralelo de informação existente na internet, designadamente em fóruns.

“– A televisão [*media* sem o qual não consegue viver]. É um meio mais interativo, é aquela sensação de familiaridade, de estar a visionar e a ouvir a pessoa, é a questão da proximidade. A televisão é aquela que aconchega mais.” (Paula, E1)

A Marisa¹¹⁴ em 2010 já evidenciava uma utilização mais intensa da internet. É uma fervorosa seguidora de desporto e, como tal, inclusive online, gosta de se manter informada, mesmo em sites alternativos em relação à informação tradicional:

“– Vejo Mais Futebol e Correio da Manhã, jornais online, mas costumo ir a um site de desporto para ver a liga de juniores. Quando estou a jantar ou a almoçar vejo o telejornal e leio o jornal depois do almoço, em casa ou no café. Leio o [Jornal de] Notícias e o Jogo.” (Marisa, E1)

Em 2011, apesar de não haver uma linha clara de uso dos *media* e das notícias ligadas a determinado canal, o consumo noticioso começa a ser potenciado pelo uso da internet em todos os informantes, que passa a ter mais força a partir do segundo ano de

¹¹⁴ Neste perfil 2, só a Marisa já tinha aparecido nas notícias por ter feito parte de uma claque num Europeu de futsal. “*Foi engraçado, como éramos uma claque organizada, eles deram-nos mais atenção. Mas os media dão muita importância às questões más dos jovens*” (Marisa, E1).

entrevistas (a televisão acaba por ser relegada para segundo plano e os jornais para terceiro). Neste caso, os exemplos mais destacados são os do Salvador e da Paula, que passaram a usar de forma mais intensa a internet. No caso do Salvador, passou a ser uma ferramenta de trabalho como *freelancer*. Começou a dispor de internet com maior capacidade e alterou quase radicalmente os hábitos diários de saída de casa, deixando de passar tanto tempo no café e como tal deixando de ler com frequência o jornal impresso como fazia em 2010. O hábito de consumir jornais de forma gratuita (também impressos) ficava comprometido quando estes jovens tinham menores espaços de mobilidade, inclusive por questões financeiras, ou neste caso pelo facto de permanecer mais tempo em casa.

“– Retiras informação nas redes sociais? Que tipo de informação?

– *Sim, uso o Facebook. Tenho o Twitter, mas mais para eventos musicais, para estar a par. No Facebook, tenho rádio no Facebook, só tenho como amigos média e estações de rádio. Na internet, para informações sobre política, vou aos jornais ou vejo na televisão. Rádio, não tenho rádio, só se adicionar no Facebook! É o que faço. Assim, tenho um pouco de tudo, quase tudo no mesmo aparelho.*” (Salvador, E2)

Estas indicações sobre o que os leva a quererem estar informados centram-se sobretudo numa esfera do *self*, indicam que essa capacidade depende mais do *self* do que da influência de outros. Outras dimensões, como a escola e a família, estão presentes até de forma concertada: “*Todo o ambiente, família, escola, saber estar, saber falar.*” (Carminho, E2).

Especificamente em relação à **cobertura de eleições**, em 2010 este grupo evidenciou uma utilização com maior intensidade da televisão, mas também de *sites* de partidos políticos e do governo (principalmente no primeiro grupo constituído por jovens da escola 2). No segundo grupo dos menos favorecidos, apenas o Salvador e o Júnior disseram ter obtido informação através da televisão e também dos jornais impressos.

Na passagem para 2011, a televisão continua a ser o *media* mais relevante para informação sobre as presidenciais, assim como as conversas com os pais se tornam muito presentes. Mas aquilo que consideram ser uma cobertura negativa, com “*quezílias*” entre os candidatos, poderá ter tido influência negativa no entusiasmo refeito com que seguiram o assunto. A Marta (ver quadro 1) acabou por ser influenciada também negativamente pelo facto de a mãe estar a passar uma fase mais

negativa e a evitar notícias, o que a penalizava nas conversas, assim como a indicação de ainda não ter idade para votar.

“– Sinceramente, as presidenciais passaram-me bastante ao lado. Não fiz questão de acompanhar, a minha mãe, sempre que estava a dar alguma coisa relacionada com isso, mudava de canal. A minha mãe ultimamente não tem estado muito a fim de ver notícias.

– Isso influenciou-te...

– Sim, influenciou.

– Essa opção foi consciente? Tinhas consciência de que não estavas a seguir as eleições?

– Sim, e por vezes as pessoas estavam a comentar e eu; está bem... por mim... eu também não vou votar e não estou muito interessada porque o país está como está.” (Marta, E2)

No caso da Marisa e da Paula, os jornais (a par da televisão) foram *media* usados para obterem informação sobre as eleições, aproveitando o facto de os pais os comprarem. O Salvador em 2011 vai revelando em todos os itens que, por ter começado a trabalhar em casa, a internet passou a fazer parte do seu quotidiano. Esta é de resto uma característica que outras investigações têm vindo a acentuar, como verificamos nos três primeiros capítulos. A entrada no mercado de trabalho acaba por potenciar a utilização da internet, e este é um caso evidente dessa influência. No entanto, a televisão mantém a sua ascendência, uma vez que o Salvador diz que para obter informação política acede aos jornais online.

Mais centrado na informação política, o conteúdo é diferente. Nos dois anos a propensão foi a mesma, falar com a família, embora com outros amigos à mistura. Mas em algumas situações, os amigos, a escola e os professores foram citados. Entre os progenitores, o pai é representado como tendo uma relevância quanto a temas de política e notícias sérias. Falar com o pai é sinónimo de falar com alguém que sabe o que diz e que tem uma opinião. Por exemplo, em 2010 e em 2011, a Marisa dá respostas com a mesma centralidade: “Com o pai, porque o meu pai tem uma opinião muito formada sobre política” (Marisa, E1). A política é situada numa esfera tradicional e masculina.

As presidenciais de 2011 foram encaradas como menos interessantes do que outro tipos de eleições, acompanhadas de descontentamento, embora sendo tema de conversa. A Fátima tentou convencer os pais a votar, mas depois acabou por ela própria não o fazer. “Foi complicado, eu tive aquela posição de sensibilizar a votar e eles explicavam porque não iam votar, eu compreendia, mas estava com aquela ideia de os

convencer a votar e a exercer o dever de cidadania” (Fátima, E2). A Paula, que ainda não pôde votar, à semelhança da Fátima tentou convencer a mãe a ir votar.

“– [a época eleitoral] Foi uma época controversa, primeiro estava a ser complicado fazer com que a minha mãe fosse votar, o meu pai já estava convencido de que tinha de o fazer. Convencer a minha mãe, arranjar argumentos.

– É sempre assim?

– Este ano foi diferente, pois a minha mãe estava mais desiludida com os políticos.” (Paula, E2)

O Salvador manteve a linha já evidenciada em 2010 de algum afastamento da discussão política com os pais.

“– Como sempre, não se vive muito [a época eleitoral], não se fala muito. Os meus pais são mais velhos, não é novidade para eles. Para nós [amigos] é novidade e queremos ser mais cultos. Os meus pais já viveram muito e começam a perder o interesse pelas coisas, estão fartos de ser pisados pelos políticos.” (Salvador, E2)

Entre amigos o debate foi pouco intenso. Revelou-se mais expansivo entre os que tinham amigos mais velhos e que falavam em ir votar ou, como no caso do Salvador, que convive mais com os amigos. Mas aqui há um maior reforço de que o assunto é pouco aliciante.

Identificações e relações de confiança

Neste grupo, a configuração das redes sociais de confiança altera-se substancialmente relativamente ao perfil 1. A escola, em particular a nomeação do professor e da sala de aula, começa a ser notória e sistemática em ambos os grupos. O Salvador refere a idade dos colegas, diz que é difícil falar sobre notícias e sobre política na escola, pois são muito novos. Como já indicámos, o fator idade não se mostra relevante no estudo, também porque a faixa etária é muito homogénea, mas é reativado em casos como este. Mas o Salvador é um dos mais velhos, com 21 anos, por isso prefere falar com os amigos fora da escola, e não com os colegas e os pais, que considera pouco alfabetizados e incapazes de manter tal conversa.

“– Eu gosto de ver o telejornal, ler o jornal, de andar sempre informado com o que se passa no mundo e no país.

– Na tua família, como se sente esta relação com as notícias?

– É assim, eu com os meus pais não converso muito sobre isso.” (Salvador, E1)

Relativamente a quem/o quê associariam à capacidade para participar na sociedade, centraram-se na escola e no grupo de amigos e não tanto à família. As redes de sociabilidade alargam-se e ultrapassam os muros da rede familiar e os jovens identificam as influências fora da família nuclear.

Só a Marta e a Marisa é que colocaram a questão no âmbito do núcleo familiar, dando como exemplo a participação na investigação. Ou seja, caso os pais tivessem indicado que não gostariam que elas participassem na investigação, não o fariam. Se nas notícias a família assume um papel proeminente, na participação a escola/colegas e os amigos são mais relevantes.

Neste perfil, a apetência pelas notícias é mais abrangente a pais e mães, embora com pequenas clivagens nas indicações. O pai (ou o padrasto) é identificado como uma figura preponderante. E o elemento pessoal como fator aglutinante do interesse pelas notícias também emerge, mesmo entre os que negam essa ligação às notícias, como a Carminho que diz que não liga a notícias e que a mãe é como ela.

“– Mais o marido da minha mãe. A minha mãe mais uma notícia ou outra que não seja muito violenta para ela.” (Marta, E2)

“– O meu pai, bastante. Política, política, essencialmente.” (Teodoro, E2)

“Principalmente o meu pai, talvez por ser mais velho ou por ser homem. Ele gosta de desporto.” (Marisa, E2)

“– O meu pai e a minha mãe. Com o meu pai falo de cinema e com a minha mãe de desporto, e às vezes coisas gerais com os dois.” (Tito, E2)

“– Eu e o meu padrasto” (Fátima, E2).

“– Eu!” (Salvador, E2)

“– Acho que todos, eu, a minha mãe e o meu pai.” (Paula, E2)

“– Toda a gente! A minha mãe é mais generalizado, o meu pai e eu é mais desporto, a minha mãe gosta por exemplo da Gripe A, catástrofes, doenças.” (Júnior, E2)

Neste perfil o consumo de informação credível está associado aos jornais impressos, ao telejornal – com valorização de autoria e do pivot como potenciadores de confiança – à internet (em *sites* de confiança ou jornais) e aos pais (sobretudo para o Teodoro e o Júnior). Neste caso, a escolha da credibilidade responsabiliza o consumidor, nas suas capacidades de entendimento da mensagem.

“– Ao jornal em papel. Porque... tudo bem que a internet seja muito cómoda, mas eu associo o jornal em papel como, eu sei que é estúpido, porque provavelmente a notícia é igual, mas o jornal dá-me outra segurança que não dá a internet. A televisão fico..., não sei, reticente.

– O que faz com que seja credível?

– Depende de quem a dá, depois ouço e tenho mais ou menos a noção de como as coisas são. Depois, se me parecer estranho, volto a ver. Depende da forma como está relatada. Tento ver a forma como me influenciou e tento ver de outra forma. Se tiver a necessidade de ir à internet, vou.” (Fátima, E1)

No que concerne à possibilidade de se confrontarem com versões diferentes em diferentes *media*, a televisão e o pedir uma opinião aos pais para poderem decidir foram indicadores fundamentais. Mesmo a Anita, que referira o jornal impresso como o mais credível, centrou-se na televisão por estar ligada ao espaço pessoal:

“– Neste caso, ia mais para a televisão, porque... Por causa da família, é onde os meus pais trabalham. Não consigo deixar de acreditar, iria para a televisão ou para os jornais impressos, pois dão um ar de mais credibilidade.” (Anita, E1)

O que é a notícia?

Neste grupo, as notícias são entendidas na sua dinâmica social para o crescimento das identidades de forma ativa. Não significam apenas o adquirir conhecimento circunstancial, centram-se antes na tentativa de que ela seja útil, algo que é visível. Servem para planear o futuro, para desenvolver opiniões, para conversar, para a realização de trabalho, para estar atualizado sobre o mundo.

“– Para saber com o que posso contar e com o que não posso contar. Planear o meu futuro.” (Marta, E2)

“– Servem para desenvolver opiniões.” (Teodoro, E2)

“– Primeiro porque tenho necessidade de me manter informada, segundo pelos pais que tenho, terceiro porque é essencial manter-me informada, uma pessoa que não saiba o que está a acontecer no mundo [...] Dá jeito para o nosso futuro.” (Anita, E2)

“– As notícias servem para estudar e conversar.” (Carminho, E2).

“– Gosto de estar informada e de saber o que se anda a passar e agora também me dá jeito para realização do meu trabalho.” (Paula, E2)

“Fico mais bem disposto [a ver notícias de desporto]! Mesmo que o meu clube perca, não fico triste!” (Tito, E2)

Para estes jovens, a notícia, associada à ideia de relato de acontecimento, também deve ser fidedigna, apoiada em fontes credíveis, deve evitar o sensacionalismo [*“as sensacionalistas não deveriam ser notícias. Há muitas coisas, tipo Correio da Manhã, 24horas, que é invadir a privacidade das pessoas, divulgar factos que não interessam ao país”* (Fátima, E2)]. Associaram a ideia de notícia a causas nobres, à democracia e às notícias nacionais. As notícias são ainda identificadas com a necessidade de inserção na sociedade.

A televisão foi o *media* mais identificado com a capacidade democrática do jornalismo, sobretudo com a tónica de que é o que chega a mais pessoas, desde jovens a

idosos, até a pessoas menos incluídas digitalmente. Mais do que a referência aos conteúdos, o que passou nos discursos foi a abrangência da divulgação.

Por comparativo com o perfil 1, os temas já não estão elencados em assuntos de risco, apesar de o *bullying* (Marta e Anita) ser um tema comum a algumas raparigas da escola 2. Em 2010, também referiram o PEC¹¹⁵ (Marta¹¹⁶, Fátima), o vulcão que entrou em erupção na Islândia, segurança e educação (neste caso um tema fundamental, muito ligado aos problemas que vivem no dia a dia, ao medo do futuro, ao Estatuto do Aluno). Enquanto no primeiro perfil os assuntos eram mais particulares, aqui eram mais abrangentes e temáticos. Mesmo quando foram referidos particularmente também foram generalizados e melhor explicados.

“– Talvez o desemprego. Não só por parte dos adultos mas também por parte dos jovens, até por uma perspectiva de futuro. Também por causa da minha mãe e também porque me preocupa ter um curso e não ter como trabalhar nele.” (Carminho, E1)

Os temas identificados não diferiram muito em 2010 e em 2011. A cultura, “desgraças”, economia, internacional, política e ambiente foram os mais assinalados.

Perfil 3: Participantes alternativos e cidadãos online

“... quando quero saber de alguma coisa mais particular vou à internet, pesquisa e arranjo informação”

Claramente afastados da informação noticiosa tradicional, em termos de **consumo noticioso** optam por encontrar a informação (específica) de que necessitam na internet. Cândida, que prefere andar na rua com os amigos a ficar em casa, considera a internet um vício [*“É como café. Bebe-se um café, bebe-se outro e depois queremos outro. Torna-se um vício”* (Cândida, E1)]¹¹⁷. Centra-se na internet e nos jornais, nunca

¹¹⁵ Pacto de Estabilidade e Crescimento.

¹¹⁶ A viver algumas dificuldades económicas [*“Na verdade, no meu agregado familiar estamos a passar dificuldades financeiras. A empresa do meu padrasto vai fechar no próximo mês... esta instabilidade familiar, mais a política que está a acontecer nos últimos tempos... é uma coisa que me preocupa imenso e o meu futuro...”* (Marta, E1)].

¹¹⁷ Ao longo da investigação foi evidenciando hábitos regulares de consumo informativo; diz só querer saber de política há pouco tempo... mas apresenta as suas formas particulares de participação na sociedade. Quer participar numa “jota”, mas revela a importância que dá às atividades de participação alternativa.

“– Huuuummmm... eu não costumo ver muito as notícias, não me chamam muito a atenção... prefiro estar no computador, no Facebook. Mas, sempre que vejo as notícias, é uma coisa que vejo, que

teve o hábito de ver televisão para se informar, uma vez que antes de existir a internet lia as notícias no jornal que o pai comparava: “*Quando não tenho aulas de manhã, e não me apetece estar a ligar o computador e a estudar, nem a ver televisão, pego no jornal e leio*” (Cândida, E1). A Cândida, que durante a primeira entrevista fez questão de afirmar não ter hábitos regulares de consumo de informação, acabou por os referenciar e por indicar que estava a par dos temas. Lê os jornais de referência que o pai compra, costuma ver *sites* de notícias (*SIC* ou da *RPTI*). Neste caso, a identificação foi feita com a nomeação de canais de televisão específicos. Os *media* tradicionais ocupam ainda assim um lugar de destaque na vida da Cândida (16 anos):

“– *Quando era mais nova, eu era viciada em televisão, se não ‘tivesse a dar nada de jeito eu ficava a olhar para a televisão. Não me importava, mesmo que fosse o Noddy. Agora acho isso ridículo. Eu quase não vejo televisão e não me faz falta, sinceramente. No caso da internet, quando não posso ir à internet em casa, vou no telemóvel. Gasto dinheiro mas não me importo. É alimentar um vício. Mas, por exemplo, quando estou com os meus amigos não sinto tanto essa necessidade, estou com eles a divertir-me*” (Cândida, E1).

A Cândida assumiu-se logo na primeira entrevista como um ávida consumidora de internet (2010-2011). A Tânia, também para poder pesquisar as notícias que mais lhe interessam e que nem sempre são encontradas nos *media mainstream*, pesquisa na internet no “[Jornal de] Notícias ou em sites de solidariedade com a Palestina. No caso da crise, basta abrir um site qualquer pois é sempre das primeiras notícias. Basicamente é isso. Documentários também na internet, pois na televisão o tempo é pouco” (Tânia, E1). Queixa-se de na televisão e nos jornais haver pouco espaço para assuntos ligados ao preconceito, como o racismo (é membro de uma ONG da área). O seu discurso assume-se, por vezes, na primeira pessoa do plural, como se fosse um identificativo geracional. Noutros grupos, este identificativo só foi encontrado nos grupos de foco, em dinâmicas diferentes.

“– *Sim. Faço pesquisa na internet [sobre ativismo]. O problema que encontro na televisão é que, se dão programas, não dão nos horários em que eu posso. Assim opto pela internet. Se estiver à procura de um assunto sobre o racismo pesquiso sobre isso.*

– Mas tens mais facilidade em encontrar esta informação que te interessa na internet ou nos *media* tradicionais?

– *Na internet. Bem, também é aquela falta de interesse em procurar em livros, temos ali aquela*

presto a atenção, para saber o que se passa e sei que ultimamente tem acontecido muitas coisas estranhas no mundo, como o mau tempo, os sismos; e na política também sei que aquilo não anda muito bem, mas também nunca andou... por isso...” (Cândida, E1)

enciclopédia enorme que podemos aceder num instante. Por isso, cada vez menos procuramos nos media tradicionais.” (Tânia, E1)

O caso da Jade é muito semelhante. Em 2010 estudava para entrar em Medicina, mas os olhos brilhavam quando falava nas Belas-Artes. Acabou por entrar em Veterinária. Comprava revistas de música e usava a internet para saber notícias específicas de ciência e de cultura. *“Na internet, depende, não há Twitter português para notícias, penso eu, mas seria bom, no momento em que acontece toda a gente é informada, temos sempre as notícias no Google e procurar sites. No meio apetece notícias e vemos”* (Jade, E1). Para os assuntos mais do foro da atualidade, da crise, Portugal e política, já optava pelo telejornal, mas também recorria ao YouTube (em menor escala o Twitter¹¹⁸, pois não gosta do design do Facebook), para procurar a atualidade. Em 2010, os jovens deste perfil já procuravam informação sobretudo através da internet, o que constitui uma marca diferenciadora em relação aos anteriores. A Manuela, que pesquisa no Google e faz triagem em vários *sites*, fazendo uma escolha posterior, também mantém uma posição semelhante: *“... quando quero saber de alguma coisa mais particular vou à internet, pesquiso e arranjo informação. Pelo telejornal e pelos jornais que o meu pai compra (JN ou DN). Eu gosto de ver por alto”* (Manuela, E1). A Helena para se “*entretar*” ainda tem como referência a televisão, mas em relação à internet diz: *“A internet só uso à noite, eu informo-me de coisas, mas não é específico de Portugal mas mais sobre arte, novos vídeos, novos realizadores. Mais relacionado com cultura”* (Helena, E1).

Em 2011 não foram encontradas alterações e o perfil manteve a mesma linha (já sem a Helena, que não prosseguiu na investigação), reforçando o papel da internet.

No que diz respeito à **cobertura das eleições** de 2009, não se verificou esta preferência clara pela internet, ao contrário do que acontecia com notícias gerais ou relativas a assuntos particulares que lhes interessam. Neste caso, mais uma vez as notícias de política afunilam-se em consumos sociais da esfera privada. As opções foram variando de *media* para *media*: *“A internet. Site do Parlamento, da RTP1 e da SIC Notícias”* (Cândida, E1); *“Basicamente foi o Bloco e depois a televisão e a internet, para ver os outros partidos políticos”* (Tânia, E1); *“[pausa] lembro-me de uns amigos terem*

¹¹⁸ O Twitter foi escassamente referido como ferramenta de informação. Apenas a Marta, o Salvador, a Jade, a Cândida e o Joaquim se referiram ao Twitter como fonte de informação.

*mandado um site com medidas políticas dos vários partidos e ia vendo na hora das refeições” (Jade, E1); “Acho que foi por meios familiares que me foram explicando em que consistia cada uma e o que era importante. Depois a televisão, há sempre aquelas notícias que ocupam o telejornal inteiro. Acho que não usei muito a internet, só usei para pesquisar um ou dois políticos” (Manuela, E1). A Tânia, mais centrada nas suas atividades na ONG, obteve informação através do partido, da televisão e ainda da internet, neste caso para ver outros partidos. Entre os outros informantes, as conversas em família, a televisão e por fim a internet foram as principais fontes de informação eleitoral. A Helena, na linha do que aconteceu no primeiro grupo e com os *writers* e MC, não obteve informação sobre eleições, nem através de conversas. Nota-se que a participação menos tradicional é claramente a de um elemento que indica o afastamento político. Em 2011, mantiveram-se as mesmas tendências.*

Sobre quem os incentiva a consumir notícias, não foi encontrada uma centralidade nos discursos familiares, apesar de as notícias noutros grupos serem dominadas por este núcleo. Mas relativamente à informação sobre eleições, a situação é inversa, nos dois anos. A família é notória, embora não exclusiva. A Cândida centrou-se na escola e amigos, muito em especial na melhor amiga, mas também referiu os pais e os contextos concretos de debate mais alargado:

“– Falei com o Carlos [do perfil 4], que é aqui [na escola 2] o senhor primeiro-ministro. Na escola, com a minha melhor amiga, com os pais. As conversas, depende. Com a minha melhor amiga, começamos a falar de política e nunca mais saímos dali. Com o Carlos é nas aulas. Com os meus pais, é quando estamos a ver uma notícia e alguém diz: este é mesmo não sei quê...” (Cândida, E2)

Tendo em conta a conversa sobre eleições no grupo de amigos, algumas respostas revelaram uma certa aversão à diversidade de opiniões e ao debate ideológico.

“– Não tenho amigos que falem de política... eles são comunistas, eu não sou, sou PS, não tenho essas conversas com eles, eu acho que os ideais comunistas são bons mas são impossíveis. Não falamos porque não há necessidade.” (Bento, E2)

“– Pouca gente, tive pouco tempo, até falei com aquela minha colega depois das eleições. Até dissemos que o Cavaco até agora não fez nada, que deveria ser mais ativo, está sempre a dizer que não pode dar opinião [franze o sobrolho]. Ele é Presidente da República!” (Jade, E2)

Identificações e relações de confiança

Quanto a relações de confiança e sobre com quem falam sobre notícias, há uma valorização do grupo de amigos; a Cândida mantém a sua linha de demarcação em relação ao espaço familiar que já a caracterizara noutras respostas, centrando-se na confiança na melhor amiga. O Bento mantém o criticismo aos *media*, e só à segunda insistência na pergunta sobre com quem fala sobre assuntos públicos é que se refere à família e aos amigos: “*É assim, os media... temos que lhes dar importância, 95% da população é manipulada pelos media... sim, mas falo com amigos e família*” (Bento, E1).

No que diz respeito a quem incentiva a consumir notícias, e apesar das referências à família, os amigos e sobretudo os colegas de escola, têm de novo uma grande relevância: “*Penso que os amigos... chega alguém à escola e diz: esta coisa é interessante e vou ver e depois chega outro... e andamos a dizer uns aos outros o que vimos e gostamos*” (Manuela, E2). A Tânia e o Bento indicam igualmente questões de centralidade do *self*, e ela também do partido.

No que diz respeito a quem associariam à capacidade para participar em sociedade, o destaque centrou-se igualmente nos amigos. O Bento e a Manuela reforçam, mesmo assim, a herança da família. A Manuela centra-se ainda na escola e nos colegas de escola, neste caso por oposição aos amigos, que têm outro tipo de conversas:

“– Talvez a escola, porque os media eu não participo, só vou vendo a informação que me interessa, os amigos normalmente os temas que falamos não são importantes para toda a gente. Talvez a família e a escola, a escola porque é onde aprendemos e conseguimos desenvolver-nos mentalmente e família que também precisamos para nos desenvolvermos mentalmente.” (Manuela, E1)

Neste perfil, há uma dose de desconfiança assinalada em relação aos *media* tradicionais: *arriscado*, *complicado* e *manipulação* são atributos associados. O que os *media* noticiosos dizem não é tido como totalmente garantido, há um maior questionamento. Apesar de determinados canais, como a *RTP* e a *SIC*, serem considerados de confiança:

“– [Pausa] ... sei que muitas vezes ocultam informações, informações que são importantes. Mas aquilo que transmitem penso que é verdade, porque são as únicas coisas que ouvimos. Mas surge uma coisa na RPT1 depois outra na SIC, e outra nos jornais e outra na net...” (Cândida, E1)

“– Diria que 30%, eles só passam o que querem e não o que eu quero saber, de um modo geral é isso que se passa.” (Bento, E1)

O caso mais indefinido é o do Bento (apaixonado pela música, cuja influência familiar é notória), que passou entre 2010 e 2011 por um complicado processo de doença do pai e que na pergunta relativa a quem está interessado em notícias em casa identificava a mãe com as notícias, embora o pai em 2010 tenha sido o seu modelo¹¹⁹. A Cândida e a Tânia reforçaram a importância do pai nestas conversas e a Jade e a Manuela alargaram o núcleo:

“– *Toda a gente, o meu avô que vive no andar de cima, é fanático, está sempre a ouvir, tem rádio, são sempre as mesmas, mas ele gosta. Gosta de discutir, diz que está tudo mal, exagera um pouco, anda sempre a bater à parta e atrás das notícias! Os meus pais gostam muito de ver o telejornal.*” (Jade, E2)

“– *...eu acho que é toda a gente, menos a minha avó e os meus irmãos. Ao almoço e ao jantar é para discutir o que vimos, o que eles disseram e ver se concordamos.*

– Qual é o teu papel nessas conversas?

– *Excluindo a política, continuo achar que o meu papel não é importante, mas continuo a dizer que não concordo com isto e isto e isto e por isto! [ri-se] ou que concordo... às vezes são os mais novos contra os mais velhos! É saudável [ri-se], todos dão opinião.*” (Manuela, E2)

Relativamente às circunstâncias em que os *media* são falados em casa, há uma afirmação das suas vontades no seio da família. A Cândida diz não haver uma hora específica para se falar de informação em casa, mas sim sobre temas específicos, tratando-se de uma gestão habitual, onde fala abertamente. A Tânia diz: “*Eu é que mando sempre os bitaites. [ri-se] Crio os debates*” (Tânia, E2); a Jade refere as diferenças geracionais com os pais:

“– *Há uma grande diferença de opiniões entre as deles e as minhas, a nossa opinião de jovens é diferente, não é tomada tão em conta [encolhe ombros], Nem trabalha! São esses comentários, mas dou na mesma a opinião! Eles estão sempre abertos à minha opinião, acho é que de certa forma a opinião deles... sentem que é mais correta, têm uma experiência de vida tão grande que acham que a nossa opinião ainda não está tão desenvolvida.*” (Jade, E2)

O que é a notícia?

Nesta linha de desconfiança em relação aos *media* tradicionais, não será de estranhar que o papel do jornalismo tradicional seja criticado pelos membros deste grupo. A Jade refere-se à objetividade, mas acrescenta: “*Há muitos jornalistas a*

¹¹⁹ A propósito da doença do pai, chegou a pensar em criar um blogue para ajudar outras pessoas a passar pelo mesmo que a sua família passou, mas acabou por achar que era um processo complicado, tendo em conta as dificuldades vividas nesse período.

criarem o seu blogue, o seu site e exporem lá as notícias. Isso é bom.” (Jade, E1). A Tânia, que chegou a pensar seguir Jornalismo, refere-se de forma negativa às rotinas: *“Cada vez mais tenho a ideia de que o jornalismo é estar num escritório e fazer as notícias a partir daí, a minha ideia começou a assustar-me. O jornalismo cada vez mais é feito para as necessidades que a sociedade tem, cada vez mais vemos revistas cor-de-rosa, eu sei que vende. Digamos que o cor-de-rosa não é o importante.”* (Tânia, E1).

A Jade relembra as questões da objetividade e da subjetividade e neste caso relativizando mais a objetividade do jornalista, que, afinal, não passa de um ser humano. O Bento refere-se às questões comerciais do jornalismo, que podem entorpecer a informação. Os *media* que cumprem essa função são diversificados: para a Manuela é o jornal, para a Jade a internet, para a Helena a televisão, enquanto o Bento refere a televisão e a internet. A televisão é considerada, sobretudo em 2011, o meio mais democrático, por chegar a mais pessoas e não tanto pelo conteúdo.

“— A televisão é o que as pessoa mais usam, os jovens usam muito a internet, mas há pessoas que não têm acesso e não sabem mexer. E não gostam e a televisão toda a gente assiste.” (Tânia, E2)

“— Eu acho que as pessoas estão em casa, ligam a televisão e têm um pouco de atividade de discussão, com as pessoas que os acompanham e com os amigos.” (Jade, E2)

Entre os assuntos da atualidade, em 2010 surgiram o *bullying*, intempéries climáticas, o conflito israelo-palestiniano, a crise e o desemprego, cultura, economia, a festa do Avante. Em 2011, os interesses pessoais foram reforçados nas respostas sobre cinema e música, direitos humanos e internacional (Egito e Líbia), ciência e animais. Nenhum deles apareceu como alvo de notícia, apenas a Tânia já escreveu no jornal *Grande Porto*. Importa recordar que a Tânia é membro de um partido político e que apenas estes informantes conseguiram escrever em jornais de circulação regional ou nacional.

Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados

“A informação é a base de tudo. É poder”

Nota-se neste perfil a importância das redes de sociabilidade para consumir e falar e criar circulação de conhecimento. Neste grupo, as redes de sociabilidade são causa e efeito de interesse e participação, autonomamente em relação ao capital económico e cultural existente na família. Apesar de uma parte do grupo ter um capital familiar muito elevado no sentido cultural, económico, social e também cívico, uma outra parte não tem essa valência económica e em alguns casos até cultural, mas compensa-a com esforço na construção pessoal e também beneficia de um capital social e cívico desenvolvido em casa com pais e/ou avós. Appadurai (2003b/1996: 44) aponta, como vimos no *capítulo 1*, para que as relações politizadas entre familiares sejam fundamentais para fomentar emoções e identidades.

Começando pela **informação**, verificaremos que as conversas sobre notícias ultrapassam a dimensão familiar e são uma constante diária. Contudo, claramente este não é o grupo que representa uma maioria mas sim um nicho. Constituem-se como uma espécie de “marginais/alternativos”¹²⁰, configurando-se na ideia de *outro*, interessados em participar na dinâmica sociopolítica, e recorrem à linguagem bélica para se referirem à relevância da informação. Como diz a Natércia, “*é sempre uma arma, e procurar nos diferentes media é importante*” (E1). E Joaquim “*A informação é a base de tudo. É poder. Ter informação é estar à frente, é ter vantagem*” (E1). A informação é entendida como um estado de espírito, uma ferramenta para reforçar formas de entendimento e de participação. É fundamental para se posicionarem nas diferentes arenas em que se movimentam. Na linha de Appadurai (2003a/1986: 3), encontramos o combustível para um *consumo participativo*.

Este perfil apresenta poucas oscilações ao longo do tempo, tanto na intensidade da participação quanto nas formas de consumo noticioso e uso de novos *media*. Há

¹²⁰Por mais do que uma vez, quer nas entrevistas quer nos grupos de foco, assumiram-se como sendo diferentes dos outros jovens, por serem mais interessados.

– Carlos: *Pois o que eu dizia, a tendência é eles [gargalhada] pois, lá estou a dizer: eles!*

– Carla: *Mas é mesmo!*

– Lito: *Sabes que o discurso é invasivo.*

– Carla: *Eu, as vezes, sinto-me mesmo chata!*

– Carlos: *Nós, depois, acabamos por nos afastar um bocado, já nem tentamos que eles se aproximem.*

– Lito: *Pois.*

– Carlos: *É complicado porque aos olhos deles também passamos a ser os outros.”* (GF6)

evoluções, mas não alterações. Neste grupo, há quatro *media* essenciais, a internet, os jornais (impressos e digitais), a televisão e por fim a rádio. A Carla (E1), por exemplo, disse mesmo: “*Existe uma coisa fantástica que são aqueles jornais gratuitos e eu sempre que encontro um pego, se não consigo ler na altura, guardo na carteira para ler noutra altura*”. Podemos dizer que a internet tem uma elevada preponderância (Joaquim, Lito, Carla, Rui e Carlos), mas outros *media* também, inclusive comprados pelos jovens ou feitos no seio dos partidos. Neste grupo estar a par das notícias é tido como um hábito, um vício.

“– *Tenho alguns hábitos, mas há semanas em que é difícil. Houve tempos em que eu era mais informada, estou a ficar um bocado burra. Tenho um hábito que é todos os dias antes de ir para a escola vou ao café e leio o Público. À noite vejo quando posso o jornal na televisão, à noite tento ver uns destaques [internet], tento não ver só notícias relacionadas com a política, a música também é importante, às quintas ler o [jornal do partido]. Ouço notícias na rádio muito raramente, só quando estou no carro e dou boleia ao meu pai.*” (Natércia, E1)

As redes sociais são espaços de consumo e de divulgação de notícias. Neste perfil, o Facebook é um local de participação e de divulgação de informação que estes jovens consideram útil. No discurso do Joaquim nota-se a capacidade autorreportada para fazer notícias.

“– *No outro dia fiz isso [colocar uma notícia no Facebook, a propósito do casamento homossexual] e estive três a horas a responder a comentários. Fiz um comentário simples de duas ou três linhas, entraram logo dois comentários, eu fui respondendo, e a entrar num debate online, com pessoas que eram minhas amigas no Facebook, viram o comentário e responderam. Até chegamos a combinar um café para discutirmos aquilo.*

– Com pessoas que não conhecias?

– *Um ou dois elementos a responder eu conhecia, de outras juventudes partidárias, depois havia outros que eu não conhecia. Quanto mais pessoas integrarem este tipo de debates, melhor*” (Joaquim, E1).

Os debates em torno do uso das tecnologias como meio de participação cívica e política e das possibilidades que os meios digitais possibilitam em termos de participação constituíram identificativos dos grupos de foco, designadamente no n.º 5¹²¹:

“– *Rui: ...Facebook, porque normalmente o meu grupo de amigos interessa-se pelas mesmas cenas do que eu e ao partilhar uma notícia estou também à espera de obter uma opinião de alguém. E aí começa o debate!*

¹²¹ No grupo de foco 5, participaram o Rui, o Carlos, a Carla e a Natércia (perfil 1) e o Teodoro (perfil 2).

– Investigadora: Os meios digitais permitem que a pessoa possa participar de uma forma mais ativa. Isso é importante para vocês? Os *media* tradicionais também deveriam ir por aí, democratizar mais a informação?

– Teodoro: *O suporte não permite, por exemplo os jornais, não dá. No site do jornal é que se pode comentar as notícias... tem a ver com isso... a democratização das notícias em si e da informação até já está bastante generalizada...*” (GF5)

Há ainda uma procura de informação impulsionada pelo reconhecimento de determinados *sites*, jornais, ou até blogues, alguns deles previamente conhecidos e identificados como sendo de confiança e já usados há algum tempo. A pesquisa não se limita a ser feita de forma genérica no Google, mas sim em locais muitas vezes já reconhecidos pelos informantes. A Estela, que era a segunda mais nova do grupo de 35¹²², identificou essa mesma prática, que reflete o seu interesse por informação e também a importância de confiar na mesma.

“– Que *media* usas para te informares?

– *Utilizo... o meu pai diz-me que há novidades nas scuts eu imediatamente ligo a SIC Notícias ou outros canais e vou à internet. Depende. Vou à procura quando há novidades ou ouço na televisão e depois quero aprofundar.*

– Quando procuras informação na internet optas pelos jornais impressos ou procuras por exemplo no Google?

– *Vou logo aos jornais que já conheço.*” (Estela, E1)

Além disso, é também de anotar como mesmo estes reconhecem que o tempo para notícias é limitado; não podemos esquecer que esta é apenas uma parte da vida quotidiana, que ao longo do dia é preenchida por muitas outras vivências. A informação neste caso é de tal forma vital que não a dispensam, mesmo quando não a têm por perto. Há uma portabilidade da informação, capaz de chegar a diferentes espaços mesmo quando não parecia ser possível.

Como já tínhamos anotado no *capítulo 5*, neste perfil os níveis de consumo são sempre elevados. O Rui foi, ainda assim, aquele em que se notou mais o reforço do conhecimento e capacidade de intervenção. Além disso, a internet foi reforçada na vida

¹²² Fizemos a entrevista 1 num centro comercial e a mãe, licenciada, acompanhou-a no início. Mostrou-se interessada no trabalho e disse que conhecia os meandros destes trabalhos científicos, disse que a filha era muito interessada e concluiu que o que a investigação pretendia era: *contribuir para aumentar e melhorar a participação* (notas de campo, 13 de julho de 2010). Depois deste contacto inicial foi embora e deixou-nos a fazer a entrevista.

da Estela e jornal impresso na de Carla: “*Quanto mais não seja, leio de manhã os jornais que são distribuídos e lá em casa passou a haver o hábito de comprar jornais todos os dias. Está lá e eu leio, tenho esse interesse, é o Público*” (Carla, E2).

Mas também foram referenciadas outras funcionalidades, como as séries televisivas e as redes sociais (pessoais) para contacto e “brincadeiras” com amigos:

“– *É uma pergunta interessante... provavelmente [sinto-me uma consumidora] de televisão. Dos meios que foram referidos é o que passo mais tempo não só pela informação, mas também porque sou viciada em séries televisivas. Quando falei há pouco das notícias, nem pensei, mas a televisão, o jornal à hora do jantar, as notícias. Também acaba por ser diária.*” (Carla, E2)

Tanto os elementos que reuniram no grupo de quarta (grupos de foco 5 e 6) como os do grupo de sábado (grupos de foco 3 e 4) assumiram-se como ecléticos no consumo de informação. Mas nos de quarta esteve em debate a sua inclusão na chamada geração digital. Os elementos deste grupo não escolheram as fotografias sobre *media* [ver guião em anexo n.º 9; folhas 1 e 2], mas a conversa sobre os *media* decorreu em contexto de outros temas¹²³.

“– Investigadora: Quem escolheu este primeiro grupo de fotografias [*media* tradicionais]?

[ninguém]

– Investigadora: Quem escolheu este segundo grupo de imagens [*media* digitais e conversa]?

[ninguém]

[...]

– Carlos: *Eu acho que foi por exclusão de partes.*

– Carla: *Entre outras coisas, eu acho que também tem a ver com... quer dizer, também por exclusão de partes, mas também tem a ver com a presença de tantos temas se calhar mais estruturais em si.*

– Carlos: *Exato e mais apelativos.*

– Carla: *Mais apelativos e são temas que... aquilo [aponta para os media] pode ser o meio, mas é o meio para transmitir isto, se calhar o conteúdo faz mais sentido do que a forma.*

– Teodoro: *E é muito geral, acho que temos temas mais concretos, uma pessoa pensa e tem logo uma opinião a dar.*

– Rui: *Eu não escolhi porque estes temas já tinham sido abordados nas entrevistas anteriores...*

– Para não seres repetitivo... ou eu não ser repetitiva!!!

– Natércia: *Eu concordo com o que ele disse, são temas mais estruturais.*

¹²³ Importa aqui anotar que, transversalmente, nos grupos de foco tradicionais, a conversa centrou-se mais em formas de participação e em temas que os interessaram, que consideraram *estruturais*, como o racismo, as crianças e a velhice (grupos de foco 1 e 2), as ideologias políticas, as manifestações, o voto (grupos de foco 5 e 6). Já os grupos de foco 3 e 4 acabaram por desenvolver de forma mais equitativa a parte do jornalismo e da participação, apesar de se ter verificado igualmente uma tendência para falarem de temas em contexto sem optarem (quase totalmente) pela escolha das folhas 1 e 2, alusivas em específico aos *media*. No grupo de foco 1 também ninguém havia escolhido a folha 1.

– Investigadora: Os meios seriam como disse a Carla apenas um meio para chegarmos a todos os outros temas... mas não posso deixar de perguntar atualmente quais são os *media* ou meios que usam para se informarem e como interagem com eles?

– Carla: *Um pouco de cada, eu falo por mim. [...]*

– Carlos: *É um pouco assim, recorro a todo o tipo de media, a televisão, o jornal impresso, o online, que é o que se calhar neste momento mais frequento, por isso ligado à internet e à facilidade de consulta e à facilidade da notícia na hora, mas todos os outros meios, como a rádio, por exemplo...”* (GF5)

Encontrámos aqui a afirmação do círculo virtuoso, concentrado no consumo noticioso, a que se referia Pipa Norris (2000: 277), mas esse círculo é necessariamente alargado, ou seja, não se centra apenas nas notícias.

A **informação sobre eleições** segue a mesma linha de diversidade, muito em especial em 2010. Implica ver diferentes *media*, participar em debates, ver debates televisivos (o telejornal nestes casos é insuficiente), ver informação de outros partidos e ir aos *sites* dos partidos. No que se refere aos elementos dos partidos mais pequenos, os participantes tendem a identificar uma disparidade de tempo dado pelos *media* aos diferentes partidos: “– *O partido fazia iniciativa de massas tipo comícios em Évora com quatro mil pessoas, não se passava nada em relação a isso, mas passava uma ação do Bloco numa empresa com duas pessoas*” (Natércia, E1).

Relativamente a 2011, neste perfil todos se lembraram de recolher material para análise na segunda entrevista, dois deles apresentando material panfletário do partido. Nas eleições presidenciais houve um menor entusiasmo. Quando nos grupos de foco foram confrontados com essa questão justificaram que eram apenas reeleições. Apesar de terem continuado a recorrer a diversos meios, incluindo as conversas com elementos de partidos, para obterem informação, a internet tornou-se mais útil, pelo acesso aos blogues, aos *sites* dos candidatos. Estes dois elementos são fundamentais neste grupo e atestam a sua capacidade para ir mais fundo na informação, passar a barreira da informação jornalística e ter a capacidade para ir à fonte, como os *sites* dos candidatos ou dos partidos. Mas também conversas na rua, o que foi avançado de forma explícita por quase todos. No caso do Joaquim tem prevalecido uma opção por formas informais de campanha:

“– Joaquim: As conversas dos autocarros são extremamente... muito enriquecedoras, sobretudo nos dias de chuva em que as pessoas estão particularmente irritadas [risada]. Acho que é importante fazer uma auscultação ao público e daí as minhas conversas no autocarro...

– Estela: Mas tu vês qualquer pessoa no autocarro e perguntas!?

– Anita: Não digas que sim!!!???!?!?

– Joaquim: Sim. Às vezes querem-me dar com as batatas e eu simplesmente ignoro....

– Anita: Instalas-te e perguntas? Então o que achou das eleições?

– Joaquim: Não, as conversas normalmente são conversas de circunstância sobre coisas que nem ele vai sair de lá enriquecido com a conversa nem eu, mas já que vamos falar, vamos falar de alguma coisa. Pergunto: o que acha do Sócrates, do Passos Coelho, de quem estiver lá, e o que acha do Rui Rio. Essa é a minha preferida, pois ninguém o suporta e eu também não [ri-se].

– Carminho: Eu gosto!

– Anita: Eu também! [risos]

– Joaquim: Mas no autocarro ninguém o suporta!” (GF4¹²⁴)

A desilusão implica quase sempre desinteresse. Nas eleições presidenciais, os dois jovens que pertenciam ao partido no governo (PS) sentiram-se menos empenhados, ajudando a isso o facto de o candidato presidencial também não constituir para eles uma opção estratégica: “Não [participei na campanha], não é que seja relevante o motivo, mas não sou apoiante de Manuel Alegre” (Carla, E2). Além da informação retirada na internet, um dos jovens identificou a ida a sedes de candidatura.

Identificações e relações de confiança

Pensando nas relações de confiança, e sobre com que comentam as notícias, com a exceção do Carlos e da Estela, que colocam a tónica na família, outras pessoas exteriores a este núcleo privado incluem militantes do partido até pessoas com as quais convivem de forma mais esporádica (advogado do pai, pessoas na rua, etc.). Neste caso, também há alterações de um ano para o outro. Se a Carla se cinge mais à família e amigos, em 2010, noutras respostas dá conta da convivência alargada (embora a família tenha um espaço muito relevante nas suas diferentes respostas) ao espectro que inclui amigos, pais e escola.

“– Com todas as pessoas, tento falar com vários. Melhor eu fico pessoalmente na minha formação sobre um assunto que queira discutir, quanto mais e diversas pessoas ouvir, por muito que não concorde com as pessoas que ouço. Diferentes gerações, a forma como as pessoas pensam, de ambiente.” (Joaquim, E1)

¹²⁴ No grupo de foco 4, participaram o Joaquim e a Estela (perfil 4) e ainda a Anita e a Carminho (perfil 2).

“– *É uma mistura de tudo, mas passamos muito tempo [na juventude] e as pessoas acabam por ser amigas, os meus melhores amigos estão lá, também tenho outros amigos, mas os melhores estão lá.*” (Natércia, E1)

Relativamente a que/o quê associariam à capacidade para participar na sociedade, as respostas também se dividem e entra um elemento novo em relação aos outros perfis: os *media*. Neste perfil, as respostas não se associam apenas a quem promove a participação mas também aos locais onde ela se efetua. O Carlos e a Natércia destacam a influência positiva da participação na escola, também devido ao papel preponderante que desempenham nesse contexto, não apenas como alunos mas também como fazedores de políticas. No *capítulo 7* a dimensão da escola e da convivialidade escolar estará muito mais associada a formas de participação do que de consumo de informação, que tem outras esferas de sociabilidade.

“– [pausa, longa] *A escola, porque na escola é onde passo mais tempo e é onde exerço todas as minhas funções de estudante e de associativismo.*” (Carlos, E1)

O Joaquim, o Lito e a Estela indicam os *media*. O Joaquim exclui a família, apesar de noutras respostas enaltecer a importância, nomeadamente, das conversas com o pai. Os amigos surgem nas palavras do Joaquim e do Rui. Neste último, justifica a ausência da preponderância da família pelo facto de ter dificuldades em debater no seu seio. “*Os amigos, porque são a minha fonte de informação. A família não consigo debater, não só pela escolaridade mas também pelo desinteresse, pois já sofreram muito nas mãos dos sucessivos governos*” (Rui, E1).

Só a Carla se referiu especialmente à família: “*A família, porque o meu meio familiar foi aquilo que fez com que eu tenha esta vontade de participar. Existiu um impulso por parte da família, uma discussão, um debate, desde que eu sou muito pequena. Tendência de se falar sobre diversos assuntos*” (Carla, E1).

É transversal, a todos, um sentimento de que a informação é condição para atividade em sociedade. Mas, sobressaem questões como a assimetria de autorrepresentação positiva do conhecimento entre estes jovens e os seus familiares (como no caso do Rui e do Carlos), influências familiares para que se motivem e referências motivacionais decorrentes da participação em partidos. No caso concreto do Carlos, do Rui e da Natércia, são observadas dimensões do capital cívico, dominante em relação aos capitais económico e cultural. No que respeita à Natércia, à Estela e à Carla,

por exemplo, verifica-se uma constante no círculo virtuoso da informação no âmbito familiar.

“– Na escola deveria sentir mas não sinto, os colegas não estão tão interessados como eu. Neste momento já não há ninguém na minha família que incentive, já houve, a minha mãe, o meu pai, os meus avós, passava muito tempo com eles e incentivavam-me nas notícias.

– Se calhar agora sentem que já não é preciso...

– É, agora estou onde eles estavam, mas foram eles que me incentivaram. Agora é mais na participação política, tenho de estar sempre informado, mas o ambiente familiar...” (Carlos, E1)

“– Mais do que as notícias, ter tido o “privilégio” de sentir os problemas. Isto dá para participar ou não, no meu caso deu! A vivência em casa do meu pai, com uma vivência intensiva de luta e que não é de partido nenhum!” (Natércia, E2)

“– O meu pai! O meu pai diz... é uma espécie de jornalista caseiro, ele fala e eu digo, não é nada, estás a brincar comigo. Não estou, vai ver. E depois deixa o site aberto para eu ver [diz, em tom muito divertido], acabo por criar uma opinião e acabo por responder.” (Estela, E2)

Quanto à confiança nos *media*, dos elementos de partidos mais à esquerda disseram não confiar, um deles ligando essa desconfiança ao capital financeiro e empresarial que de certa forma condiciona os jornalistas (como identificado no *capítulo 1*, Dahlgren (2009a) considera que é importante um balanceamento entre confiança e desconfiança para que a democracia funcione) – esta discussão ficou bem patente nas entrevistas e nos grupos de foco. A confiança pessoal em si mesmo como sendo capaz de ter escolha e de conseguir escolher é primordial e liga-se à capacidade de efetuar uma leitura crítica das notícias: “*Não é uma questão de confiar, se calhar confio em mim para confiar nos media. É isso. Tenho de partir do princípio que tenho de descodificar alguma coisa*” (Lito, E1). A desconfiança torna-se forma de confiança. Neste perfil, altamente participativo, a informação é um elemento de poder, por isso condição *sine qua non* para prosseguirem com as suas atividades. Mesmo quando identificam a desconfiança, a descredibilização, isso não os demove de optar por consumir a informação pois também consideram que têm ferramentas para ultrapassar esses percalços, evidenciando níveis de literacia que lhes permitem ter essa segurança mesmo perante o que consideram poder ser falacioso.

“– Sim. Tenho de confiar. Apesar de por vezes a informação ser um bocado distorcida ou ser negativa, acho que se não confiarmos nos media equivale a não estarmos informados. Todo o escândalo que por vezes está associado aos media, pelo menos 20% é verdade, por isso confio.” (Carlos, E1)

Relativamente às indicações sobre credibilidade, a internet é uma ferramenta fundamental para que possam aprofundar a informação e decidir. Os jornais online foram referidos como espaços de credibilidade, ao contrário de outra informação, como a da Wikipedia. Joaquim aponta para o imperativo de saber gerir a informação. Este tema foi, aliás, discutido nos grupos de foco, designadamente no n.º 3.

“– Internet, por uma razão muito simples. Por muito que se possa dizer que na internet há tudo e mais alguma coisa, e por isso ser verdade, há informação má e boa, precisa e pouco fundamentada. A questão é o grande truque do século XXI é conseguires gerir a informação, logo se eu quiser uma informação precisa e credível eu é que tenho de saber procurá-la.” (Joaquim, E1)

Os *media* tradicionais são ainda encarados como espaços onde a informação é mais manipulada, sobretudo por forças políticas e económicas. Apesar de este discurso ter sido mais vincado junto dos informantes de esquerda, marcou algumas discussões acesas.

“– Lito: O cidadão é altamente manipulável pelos media tradicionais, porque têm uma poder e um mercado que é só deles e que está concentrado em meia dúzia de mãos e que cria uma cultura. Por isso é que a internet acaba por ser uma cultura muito mais democrática. A democracia existe a partir do momento em que escolhem.

– Joaquim: Pegando nisto que o Lito está a dizer, que a internet é mais democrática, se formos ver um media tradicional, um jornal é limitado a não sei quantas páginas... mas está limitado a páginas e a um espaço, a internet não tem limite. Há notícias que estão na internet, mas não estão no papel por falta de espaço. Há uma opção. Tornam-se mais democráticos os próprios jornais, digamos que o Público no papel mostra uma tendência para um desses lados, mas na internet o site do Público dá acesso a mais artigos e de forma muito mais democrática. Mas a imagem de um jornal tradicional passa por aquilo que é impresso. Há muito mais na net do que no papel.” (GF3)

Neste perfil, o contacto com os *media* é diário e multifuncional. Como já avançámos, a informação tem um carácter de poder e a conversa em casa é feita a nível aprofundado e muito centrada na informação política nas *hardnews*.

“– A informação é a base de tudo. É poder”¹²⁵. Ter informação é estar à frente, é ter vantagem. A nível de notícias tento informar-me o mais o que posso, nos jornais online, às vezes quando não tenho

¹²⁵ Quando estive em 2011 em Pequim em estágio, mesmo passando pelas dificuldades de não aceder facilmente à internet, fez de tudo para se manter informado sobre Portugal.

“– Joaquim: A manifestação geração à rasca foi três dias antes de eu ter ido para Pequim, estive seis meses em Pequim, até há um mês e eu levei... a minha leitura até Pequim foi todos os comentários, todos os blogues, todas, os artigos que eu vi na internet sobre a manifestação... Eu vim a ler aquilo tudo e depois até vi o Prós e Contras quando cheguei à China [Demorou três dias a descarregar; gargalhadas] eu achei absolutamente ridícula, não a manifestação como conceito, não sou contra a manifestação, de todo, mas quanto à forma como tudo foi feito. Tudo errado. Não há ponta por onde se lhe pegue, não houve resultados.

“– Anita: Eu arrependo-me! [simultâneo]

paciência ou não tenho tempo ou não tenho um computador perto para ver notícias ou não tenho jornal, às vezes vou ao telefone [telemóvel] e alguém me está a relatar o que está a acontecer ou o que houve nesse dia. Às vezes chego a esse cúmulo! A nível de informação, é importante. Eu vejo quando falho dois ou três dias de informação, parece que estou noutro mundo! Tenho que estar informado. Às vezes falam de assuntos e eu não saber fica muito mal. Tenho essa pressão.” (Joaquim, E1).

A informação é ainda motivo de discussão num mesmo sentido ideológico, pré-determinando, ainda que a Natércia tenha feito questão de dizer, em especial na segunda entrevista, que não segue os pais por seguidismo, mas que estes foram importantes na estruturação cívica.

“– É vantajoso, nós [em casa] temos uma mesma ideologia, a minha mãe é do partido, o meu pai não é mas tem uma ficha na mesinha de cabeceira há seis meses. Diz sempre que está a pensar aderir, mas o meu pai, que já votou em partidos menos engraçados, eu não tive a ver com a mudança para ele votar [nome do partido], eu ainda era pequena. Os meus pais não são os bolcheviques todos os dias a fazer contactos. Não são. Mas sempre que podem participam nos debates que há lá perto de casa. Ao jantar, quando jantamos juntos, estamos a ver as notícias, se jantamos mais tarde pomos no jornal das 9h. Apesar de termos ideias parecidas cada um tem uma perspetiva diferente. Por isso discutimos as notícias. É fixe, ficamos até às duas da manhã a discutir.” (Natércia, E1)

*

“– ... isso não quer dizer que eu pense assim porque os meus pais pensam, ou porque o meu pai pense, ele até foi dirigente sindical. E até já teve problemas por causa disso. Não foi por ver o meu pai assim que quis ser, mas essencialmente porque ele me ensinou a questionar as coisas! E a minha mãe também. O estímulo que cada um recebe nos seus anos de formação é muito importante e nem toda a gente recebeu esse estímulo. [...] Os pais têm uma importância muito grande, mas a escola é fundamental, devia ensinar as pessoas a pensar e a intervir, da forma que elas escolham. A escola não tem capacidade para fazer pensar, porque não quer.” (Natércia, E2)

O Lito refere-se à forma como a informação foi sendo incutida na sua vida desde a infância, pois passava muito tempo com os avós, que o incentivam a ver notícias.

“– É engraçado, a minha avó é uma pessoa com muita pressa, muito stressada e muito despassarada, já faz parte dela. E consegue enganar-se sempre na forma como divulga as notícias, lê o rodapé e inventa uma história sobre aquilo e vem-me contar. Muitas vezes discuto com ela e ela dá o seu ponto de vista e eu o meu, há ali uma discussão política sobre o telejornal e principalmente ao domingo, que é o dia da família, almoçamos juntos e vem o meu tio, a minha prima, a namorada. Somos para aí 12 à mesa, é um plenário, se podemos assim chamar, sobre o que se passou durante a semana. Eu gosto muitas vezes de introduzir esses temas até para haver discussão, essa é uma discussão que normalmente aparece.” (Lito, E1)

– Joaquim: Durante três ou quatro semanas houve uns comentários...

– Anita: E não foi a manifestação que pôs o Sócrates fora do poder!

– Joaquim: Mas acho que nem era esse o objetivo, ninguém sabia muito bem qual era o objetivo. Eu fiz clara oposição ao movimento geração à rasca. Não participei em nenhum dos dois por falta de disponibilidade, mas se tivesse participado seria no Indignados. De resto só iria para levar um megafone para contradizer quem se estava a manifestar.” (GF3)

Nas suas casas existe um ambiente informal de discussão das notícias e todos conseguem (e querem) dar a sua opinião. *“Não há regras, cada um dá a sua opinião”* (Carlos, E2); *“É descontraído!!! A minha mãe não impõe a sua opinião pois acha que eu estando mais envolvido em política tenho mais razões para discutir. É sempre relaxado!”* (Joaquim, E2); *“Liberdade e alegria!”* (Natércia, E2); *“Em casa tenho um discurso mais para a brincadeira, comento ironicamente o que a minha avó diz, mas lá não é trabalho”* (Lito, E2). O que sobressai, por exemplo em comparação com respostas de outros grupos, é que há uma potenciação da importância simbólica das notícias em casa que favorece os laços sociais com as mesmas.

“– Eu acho que acabam por surgir conversas da parte de todos. Talvez a pessoa que surge menos é da parte da minha mãe. O meu padraço trabalha na SIC, com tudo de bom e de mau que isso traz, é uma necessidade diária de discutir os assuntos. Ele está informado. Eu gosto de discutir todo o tipo de ideias e podemos falar de tudo. Os temas que têm mais visibilidade são mais discutidos, mas por norma é de tudo.” (Carla, E2)

Quando questionados sobre o motivo de verem notícias, encontramos de novo identificativos familiares, necessidade de corresponder em termos de saber e capacidade de conversação e argumentação. Carlos destacou o facto de ter começado a ver notícias desde cedo: *“Não sei... eu desde muito cedo me lembro de estar habituado a ler e a ouvir notícias, a ir almoçar aos meus avós e a televisão estar ligada no telejornal da tarde. Se não vejo o noticiário num dia já acho esquisito. É sentir que estou ao mesmo nível que as outras pessoas”* (Carlos, E2)¹²⁶. O Rui destacou a necessidade de estar informado para votar. Já a Carla falou na necessidade de estar informada para poder argumentar. *“Se exijo que os outros saibam do que falam eu também tenho de estar informada. Quando quero saber de um assunto procuro diferentes fontes”* (Carla, E2).

O que é a notícia?

Neste grupo, como temos vindo a identificar, há uma visão crítica dos *media* e do jornalismo, com a consciência de que é preciso ler muito e em vários sítios para

¹²⁶ Tanto o Lito como o Carlos no GF6 (participatório) optaram por escapar ao que tinha sido solicitado e, em vez de fazerem perguntas a amigos (apesar de também o terem feito: o Carlos a amigos pessoais e o Lito a colegas de faculdade e de partido), destacaram as entrevistas em contexto familiar, à mãe e avós. Ambos focaram as manifestações globais, mas no caso do Carlos quis perceber confrontos de gerações relativamente aos Indignados e o Lito centrou-se nas manifestações do 12 de março e no *Occupy Wall Street*. A apresentação serviu ainda para falarem de como têm mais dificuldade em fazer passar mensagens políticas aos amigos do que aos colegas de escola.

poder ter uma opinião sobre o mundo. A seleção da informação é feita de forma crítica e não pelo somatório do que tem mais elementos comuns em diferentes *media* ou sites. Os jornalistas, apesar de serem identificados como dominados pelos grupos económicos (como já indicado anteriormente), como sendo de “de direita” e de “esquerda” (aliás os grupos de foco ficaram também marcados por essa polarização mediática), são entendidos por qualquer um dos elementos como fundamentais ao desenvolvimento da democracia. Natércia considera que o trabalho do jornalista deveria ser mais valorizado na sociedade, mas não deixa de pensar noutros problemas que se colocam.

“– Devemos distinguir os jornalistas dos media. Uma coisa são os jornalistas que são trabalhadores e que pagam-lhes, às vezes mal, para trabalharem muito. Eu já quis ser jornalista e depois deixei-me disso. Depois temos de ver o papel dos media, os media são altamente dominados pelos grupos económicos e a informação que passam é altamente tendenciosa. [...] Há um interesse em manter um jornal que é altamente tendencioso. Eu gosto de ler o Público todos os dias para me rir. Acho que não há um leque suficiente de informação, aquilo são os grandes grupos económicos e têm uma ideologia parecida. Isto é uma questão muito complexa, é acerca de quem pode pagar para ter jornais.” (Natércia, E1)

Joaquim aponta ainda para outro elemento que foi aflorado pela Natércia, Rui e Lito: o poder do jornalismo. “Os media têm um poder inimaginável. A maior parte das pessoas não tem a noção do poder da imprensa! [...] Noutros países a imprensa é muito mais agressiva e frontal. Não que eu ache que o que não é nosso é que é bom. Não se deve deixar que o Sócrates manipule as entrevistas” (Joaquim, E1).

Estes jovens deste grupo também são os que mais acesso têm aos *media* tradicionais. Em 2010 só dois é que não tinham aparecido nas notícias (Carlos e Estela). A visibilidade é feita sobretudo através de ações dos partidos. Ou, num dos casos, através da presença numa assembleia municipal aberta ao público, tendo o jornalista do *Jornal de Notícias* utilizado o que o Joaquim dissera na assembleia como fonte.

A Natércia e o Rui referiram-se ao facto de terem aparecido nas notícias e de o trabalho dos jornalistas ter sido tendencioso. Fizeram-no nas duas entrevistas, na segunda mesmo sem terem sido questionados quanto a esse assunto.

Cruzando isto com a cobertura noticiosa de juventude durante campanhas eleitorais, este foi um dos aspetos constatado em trabalhos anteriores (Brites, 2010)¹²⁷.

¹²⁷ Apesar de a investigação restrita de doutoramento não contemplar análise de conteúdo noticioso, houve o cuidado de trabalhar o assunto para uma conferência e para um artigo (publicado na *Media & Jornalismo*, como já indicámos na *introdução*). Os jovens eram retratados pelo lado insólito,

“– Durante a campanha participaste de alguma forma, seja em *media* ou noutras situações?

– *Comícios no Porto, distribuições, comício no Palácio de Cristal, dei uma entrevista a uma jornalista da RTP, que veio fazer perguntas, mas parte das minhas respostas foram cortadas, não me revejo no que saiu. Primeiro as perguntas que fez, parecia que estava a falar com uma pessoa que não percebia de nada. A primeira pergunta foi: estás aqui por causa do espetáculo ou por causa dos políticos? Até fez essa pergunta a uma colega, a jornalista perguntou-lhe se sabia quem era o candidato e ela disse que sabia, [nome], depois na notícia veio que ela tinha ido para ver os candidatos, parecia que estava ali e que não sabia no que estava. Comigo fez a mesma pergunta, se eu estava ali pelo [nome] e se o discurso dele iria influenciar a minha escolha, eu disse que não, que estava decidido, era a primeira vez que ia votar e ia votar nele, perguntou porquê, eu disse que ele tinha propostas para a juventude e estava contra o orçamento de Estado, essa explicação não passou, só disseram que eu ia votar no [nome], se eu tivesse dito que ia votar porque os meus pais iam votar, talvez tivesse passado!”* (Rui, E2)

Especialmente os jovens que fazem parte de partidos minoritários de esquerda têm um sentido crítico mais apurado em relação a opções dos *media* tradicionais na cobertura de eleições e da campanha e, nas palavras do Rui, isso é confirmado pelo que constatámos na análise da cobertura da juventude nas eleições 2009.

Em 2010, as preocupações com a atualidade centraram-se nos temas do emprego e da educação, saúde, mundo rural, *scuts*, debates na Assembleia da República, desemprego jovem, crise, eleições. O Lito é o mais centrado em questões abrangentes (políticas, económicas, sociais) que pensam Portugal no contexto económico e social da Europa e do mundo e nos novos movimentos sociais e o Rui em questões globais de direitos humanos.

Em 2011, a Natércia manteve as mesmas preocupações [*“Eu acho essencialmente pela motivação que tem a ver com as minhas tarefas e com a minha vida pessoal, coisas ligadas aos jovens, nomeadamente a educação, e depois as outras coisas que vão passando, as coisas mais badaladas”* (Natércia, E2)]. A Estela centrou-se na atualidade, a Carla diz que consome tudo menos crime. O Joaquim refere o empreendedorismo, portugueses de destaque no estrangeiro ou iniciativas portuguesas de sucesso, o Lito preocupa-se com a economia, agenda cultural, vê blogues de pessoas conhecidas. Nesta mesma linha, o Rui centra-se em blogues de jornalistas, *“normalmente dizem mais do que dizem nas televisões e nos jornais, sentem-se mais à vontade.”* (Rui, E2).

mesmo nas ações de campanha, e a CDU (Coligação Democrática Unitária) foi mostrada com uma força política em busca de uma imagem de juventude nem sempre conseguida (Brites, 2010a: 170-171).

Neste grupo, a televisão não tem o papel preponderante de outros grupos, mas é considerada o *media* que mais possibilita a ligação à democracia, precisamente por ser um meio que consideram atrair mais pessoas.

Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do *Eu*

“... [a informação] é uma questão de personalidade”

Uma das características deste perfil é a centralidade em torno das vontades do *Eu*. Por isso mesmo começaremos a caracterização refletindo sobre a forma invulgar, face aos outros grupos, como referiram o facto de terem aparecido nas notícias. Fausto referiu-se à sorte (apelo pela exposição pública) de ter sido “apanhado” pelas câmaras, mesmo sem ser o tema da notícia, evidenciando uma aptidão pela imagem.

“– *Apareci uma vez [nas notícias], [ri] por sorte, mesmo! Foi nessa visita de estudo que fui ao Parlamento, estávamos à porta do Parlamento e estava a haver uma manifestação, fomos lá ver. Ao mesmo tempo que fomos ver os cartazes, e fomos embora e tivemos a sorte de a câmara nos filmar.*

– Sorte por que motivo?

– *Porque foi no momento que passámos e que por sorte filmaram e aparecemos na televisão.”*

(Fausto, E1)

Os outros dois jovens que apareceram foram os MC e *writers* David e Brown, que também tiveram descrições positivas dessa abordagem apesar de nestes dois casos ter tido que ver com trabalho que desenvolviam (o Brown relativamente à atividade desportiva). Anota-se que esta representação positiva nem sempre teve o mesmo reflexo em todos os outros grupos. A dimensão de autoeficácia do *self* tem de se “coligar” com o outro no sentido da partilha de tarefas e dimensão coletiva da participação (Bandura, 1999; Bandura: 2000).

“*Já [apareci nas notícias], estavam a fazer perguntas e eu só respondia. Apareci na Casa da Música e nas Danças de Rua, já fiz danças. Falei para a RTP1 numa entrevista de cerca de três minutos. Gostei muito, correu bem.”* (David, E1)

“*Já [apareci nas notícias]. No desporto, na verdade foi bom, porque era um desportista de Portugal que fez boa figura no mundial”.* (Brown, E1)

Neste perfil, a **informação** reveste-se de uma relevância particular (em 2010 e em 2011), mesmo entre os que de início respondem que não estão interessados em notícias. Analisando as entrevistas percebe-se como, quer nas suas atividades

quotidianas quer na necessidade de construir uma identidade valorizada socialmente, estes jovens acabam por ter de estar informados (tanto através do jornalismo como através de outras formas de informação), ainda que de uma forma parcial e por vezes nem sempre pelos canais mais tradicionais ou esperados. O Fausto assume que a informação não é muito importante no seu dia a dia, mas que costuma ver o jornal à hora do almoço; quando não vê, o pai conta-lhe tudo. Por isso pensa que está sempre informado. Vê-se como um espectador de televisão e diz que, apesar de não conseguir viver sem ela, não usa a internet para obter informação.

Já o Simão conta uma história diferente. São da mesma turma e amigos, mas as perspetivas indicadas são diversas. Quando questionado sobre se tem tempo para estar a par das notícias, responde de imediato: *“Como é óbvio”* (Simão, E1). O primeiro impulso é falar da televisão (RTPN, Fox, jornal da noite que vê com a mãe com quem vive), mas ao longo da conversa alude à importância que o jornal em papel tem na sua vida, considerando que a estrutura é tão fechada e a triagem tão grande que quando a informação sai é credível. Refere-se ainda à questão tátil do jornal impresso: *“Se tivermos o papel na mão sentimos que estamos mesmo a fazer parte. Na internet perde-se a mística, não é um jornal, é uma página. Não sei explicar”* (Simão, E1). O Simão é um ávido consumidor de notícias em canais diferenciados e em momentos diferentes do dia, apesar de preferências particulares já identificadas:

“– O jornal, a televisão a internet. Não tenho um calendário, mas quando me dá aquele bichinho de me informar sobre tudo o que se passa naquele momento, vou comprar o jornal. Quando estou a fazer um zapping paro numa estação de notícias e vejo. Quando abro o computador, passo pela Sapo e vejo um ou dois títulos.” (Simão, E1)

Quando questionado sobre a relevância da informação no seu dia a dia, destaca a necessidade de ter de se preocupar com quem fala, para elevar a conversa que quer ter:

“– Se quero ter uma conversa mais do âmbito da atividade cívica e política não posso dirigir-me a qualquer pessoa, tenho de saber quais são os meus amigos mais interessados por isso, que estão mais a par. É com essas pessoas que consigo ter mais coisas em comum e estabelecer mais facilmente relações.” (Simão, E1)

A escola é um contexto fomentador de consumo de notícias segundo o Dário (escola 1 e criador de música, que divulga no MySpace), que indicou que os temas são falados nas aulas e depois discutidos nos intervalos. O Dário diz consumir notícias

sobretudo centradas em temas específicos que o interpelam. Já o Brown, para ter informação, utiliza o que “*captar na rua, se estiver a ver noticiários também não ligo muito a isso. Vejo de vez em quando*” (Brown, E1). Quando muito, recorre ao telejornal. Tal como o Fausto, o Brown assume que a internet é o seu *media* preferido, mas não para notícias (exceto quando está nas aulas de projeto e aproveita para espreitar as novidades) e critica as notícias cor-de-rosa. Já o seu colega dos *graffiti* e da música, o David, diz que costuma ler o *Público* [“*Sim, costumo ler o jornal, leio o Público, na arte graffiti, há blogues, fotologues, são onde nos atualizamos mais em relação ao graffiti. No rap é o MySpace*” (David, E1)] e recorre ainda a blogues da área dos *graffiti*, ao MySpace para ao rap e o telejornal para assuntos mais genéricos. A internet serve para jogar e também para encontrar informação sobre música e *graffiti*. O Júlio, que pertence a uma juventude, valoriza a diversidade de informação e os impressos (também ouve rádio para música e lê jornais online e a *Visão*):

“– Como tomas conhecimento desses assuntos?

– *Através das notícias e através de alguns fóruns políticos na internet, que dão a conhecer melhor essas notícias. Têm uma coisa de bom, várias pessoas de vários partidos, embora não só, estão lá, logo temos acesso a várias opiniões e ideais políticos. Gosto de ver o que outras pessoas com outras ideologias pensam sobre os assuntos que eu abordo.*” (Júlio, E1)

Em 2011, o Fausto mantém a indicação de falar com pai sobre notícias (por isso ouve a *TSF* de manhã), mas reforçou a forma de consumir notícias através do jornal *i* e do WikiLeaks. Contudo, garante que não vai gastar dinheiro com jornais. Opinião diferente tem o Simão, que compra quando sabe que vai a uma consulta ou fazer uma viagem. O Júlio definitivamente refere-se mais à internet (jornais, instituições e fóruns).

Relativamente às **eleições** 2009, os pais e a televisão foram os meios mais identificados pelos elementos do grupo, com a exceção de Brown, Guilherme e Dário, que disseram não seguir as de 2009. Nas eleições de 2011, o Simão esteve muito ativo no consumo de informação, “*Neste caso, todos, a rádio, a internet, a televisão e os jornais, nomeadamente o DN que teve pesquisas sobre gastos dos ministérios*” (Simão, E2), e o Júlio destaca a leitura da *Visão* para ver a opinião política e a televisão para as eleições em particular. Fausto quase não procurou informação sobre as eleições, apesar de ser consumidor de outro tipo de informação.

Já Dário, que diz com orgulho “*Ui, eu de política não percebo nada, eu fico pela abstenção*”¹²⁸ (Dário, E2), assegura que falou sobre as eleições na escola com os colegas, em tom jocoso, “*gozar um pouco com o assunto, é preciso divertir*” (Dário, E2), e diz que a discórdia é evitada, pois não se considera informado o suficiente e evita entrar em discussão:

“– Em que circunstâncias os *media* e a informação são falados em casa? Há regras? Ou podes falar como queres falar?

– *Não, por vezes até estão mais calados a ouvir as notícias. Quando falam de assuntos políticos, falam entre eles. Eu nem comento o assunto, não percebo, não vou estar a comentar.*

– Que tipo de notícias comentam?

– *A crise, cada vez mais, começam a queixar-se de que não há dinheiro. O Sócrates cada vez faz mais asneiras.*

– Falas na terceira pessoa, exclus-te das conversas...

– *Sim, eu prefiro não falar. Não tomar partido. Em casa não me sinto tão à vontade para falar, há coisas que se fala com os amigos mas não se fala com os pais.*” (Dário, E2)

Identificações e relações de confiança

Pensando no modo como os *media* e a informação é falada em casa, Simão (que gosta de falar desses assuntos sobretudo com o pai) indica como a mãe, que tem um cargo de relevância numa entidade nacional para jovens, tem capacidade para lidar com problemas e manter a mente aberta para os assuntos dos jovens.

“– *A minha mãe e eu conseguimos ter discussões muito acesas das notícias que vemos, já a minha irmã, que tem 11 anos, continua um pouco à parte, mais ligada ao telemóvel, não intervém muito. Mas eu e a minha mãe estamos inseridos num contexto em que falamos de política e de ideologia, a minha mãe como diretora-geral [nome da instituição], tem agora um novo projeto [nome], até foi visitado pelo professor Cavaco Silva, que até mencionou o Porto como o novo foco de âmbito cultural e artístico, por causa dessa visita. Com a minha mãe consigo manter-me a par de muita coisa que não apanho.*” (Simão, E1)

Pensando nas relações de confiança, no comparativo entre *media*, família e amigos, o Fausto, o Simão e o Júlio associam as conversas sobre notícias e assuntos sérios com o pai (como de resto já aconteceu com outros informantes como a Tânia, a Estela, a Marisa).

¹²⁸ Dário tem este discurso, mas no decorrer das entrevistas o seu pensamento é estruturado, crítico e defende os seus pontos de vista, não dando respostas sem avaliar.

“– *O que pensas da forma como os jornalistas deram a informação?*

[pausa] *Não sei, o Cavaco Silva é que costuma criticar os media, que não mostram a campanha presidencial dele. Mas eu não reparo nisso!!!!*” (Dário, E2)

“Falo com os meus pais, mais o meu pai, a minha mãe nem tanto, apesar de ele ter a sua ideologia traçada, os meus irmãos não se interessam por política, isso foi uma das coisas que me fez interessar, logo quero ter alguma coisa que eles não têm. O meu pai tem mais experiência a nível político, já participou numa juventude, sei que com ele vou aprender. Com os meus amigos que são capazes de ter uma discussão comigo, também se passa o mesmo.” (Júlio, E1)

“Falamos das notícias ao jantar. Temos uma televisão na cozinha, mas eu chego a casa e a primeira coisa que faço é descalçar-me, sento-me no sofá a ver as notícias, a minha mãe está na cozinha, o meu pai chega bastante tarde, o meu irmão também vê as notícias, discutimos, às vezes não estamos a olhar para televisão, mas estamos atentos.” (David, E1)

Fausto associou a ideia de confiança e de participação ao local onde participa mais (escola 2). Já o Simão centrou-se na família, que nas suas palavras o ajuda a ter capacidade para desenvolver opiniões diversificadas, que o ajudam a ser mais culto e a ver a sua opinião respeitada entre pares. O Brown e o David centraram-se nos amigos (não esquecer que os espaços de participação dos *writers* são feitos entre amigos exteriores à escola) e o Júlio nos amigos chegados e na família.

Em 2011, quando questionados sobre quem os incentivava a consumir notícias, colocaram a questão no *self* e na capacidade para se autopromoverem e participarem:

“– Os meus pais, o interesse que eu tenho e os meus amigos. Mas eu sou o mais importante, a minha vontade.” (Fausto, E2)

“– Sou eu mesmo [ri-se; a informação] é uma questão de personalidade, mais do que a ajuda dos pais e amigos, eu agora só me sinto bem ao estar informado. Saber que quando falo, falo direito, segundo o que acredito e sei, de contrário mais vale estar calado. Os meus pais e amigos já tiveram, claro, uma enorme contribuição. Isso é assim com qualquer pessoa. Ninguém se forma sozinho.” (Simão, E2)

“– Mesmo não indo votar, gosto de estar consciente sobre o que me reservam os resultados.” (Júlio, E2)

A credibilidade da informação é encontrada em fontes sobretudo tradicionais: *RTP*, *Expresso*, livros (David) e pai, mas também em menor grau na escola e na internet.

O que é a notícia?

David, que não gosta nada de notícias de futebol, da igreja e de política, lamenta que a *RTP* e os jornalistas só mostrem isso, que as notícias sejam apenas os temas dominantes. Diz que *“continua a ser importante, por exemplo na RTP, eu disse que o Estado está lá, se não houvesse jornalistas com autoestima suficiente ainda era pior”*

(David, E1). Brown é o mais acérrimo defensor, explorando esta versão que já tinha sido avançada anteriormente da oposição entre jornalismo e internet: *“O jornalismo para mim é das profissões mais importantes. Há bons jornalistas e há os jornalistas do YouTube”* (Brown, E1). Fausto diz que uma notícia é algo abrangente e que é divulgado de forma mais distinta, inclusive mantendo a distinção do jornalismo sério do lazer.

“– O que é para ti uma notícia?

– [ri-se] *Se eu quisesse dar a definição que aprendi no 5.º ano em português, é uma notícia, é um artigo escrito com um curto espaço de tempo atrás sobre um tema de atualidade, que interessa, numa linguagem compreensível. Tudo isso. Mas a agenda mediática portuguesa não respeita o que é a notícia, o que vemos nos telejornais são sempre repetidas (Casa Pia, Freeport, Maddie), a agenda mediática portuguesa é fatigante, falta frescura.*

– Satisfaz-te o conceito?

– *O conceito do 5.º ano é mais ou menos a minha definição, mas não é levada à letra, A notícia é para pessoas que querem estar informadas. Uma notícia tem de ser elaborada com um mínimo de nível, não pode ser rasteirinha, como tenho visto.”* (Simão, E2)

Nos dois anos de investigação, a associação do jornalismo à democracia é feita pela televisão, rádio e jornal.

Já relativamente à atualidade, em 2010, a educação, temas mais europeus, a crise, o comboio de alta velocidade, a incapacidade para acompanhar os países da União Europeia e o ambiente. Os temas europeus foram referidos por via da crise. Estes relacionaram-se sobretudo com a agenda jornalística e política da época.

“– *Portugal ter dado, se não me engano, 760 milhões à Grécia. Isto porque toda a gente diz e pessoas do governo que estamos em crise e que estamos a passar por um mau bocado, mas temos 760 milhões de euros para dar à Grécia. Não estou a ser egoísta, mas metade desse dinheiro poderia ser usado em alguma coisa mais útil.*

– Como tomas conhecimento desse assunto?

– *Normalmente, é só com o noticiário, e também pelo meu pai. Ele ouve o noticiário e dá-me as informações.”* (Fausto, E1)

Outro tema de agenda mediática, a visita do papa a Portugal, foi referenciado por todos os *writers* relativamente aos temas que mais os preocupavam quando foram entrevistados. *“... sociais e políticos não. Agora a vinda do papa [na semana da entrevista], já estão a stressar em Lisboa por causa dos clientes, a estação de comboio que ia levar passageiros para ver o papa não funcionou, ou o vulcão...”* (Brown, E1).

Em 2011, Fausto reafirmou que não é fofoqueiro, que não gosta do cor-de-rosa (comum a este grupo), disse interessar-se por questões mais políticas de nível

internacional, como a revolução no Egito. “*Eu não estava interessado na questão das eleições, mas estou nas questões do Egito. Não é por antipatriotismo, mas por me interessar o internacional. A União Europeia preocupa-me sempre. De resto, lazer, músicas, filmes e WikiLeaks*” (Fausto, E2). Simão centrou-se mais nas notícias de hóquei (sites estrangeiros) entre outras, como as do caso WikiLeaks, o Júlio no desporto, aliás na linha da sua mudança na participação.

6.2. Que tipo de jornalismo poderia facilitar a aproximação aos jovens?

Como pudemos verificar, a relação entre jovens e notícias tem um caminho a percorrer com várias ramificações. Numa investigação em que procuramos dar aos jovens uma voz participativa, teríamos de o fazer também relativamente à opinião deles sobre processos de aproximação ao jornalismo. Depois de termos incidido nos consumos noticiosos, seria deste modo importante pensar no que estes mesmos jovens consideram ser potenciador do consumo.

Ao longo deste capítulo já fomos indicando alguns desses elementos, mas iremos agora propor uma sistematização baseada em questões que pretendiam aferir o que propunham para que o jornalismo se aproximasse mais dos jovens (caso entendessem que era necessário). Incindimos a partir daqui em questões mais particulares, designadamente sobre se deveria haver notícias específicas para jovens e em que termos isso deveria ocorrer. Isto tendo como ponto de partida a investigação que aponta para uma necessidade de haver notícias específicas para crianças e jovens (ver capítulo 2).

Pergunta 2: *Quais os contributos, desejos e sugestões que os jovens expressam sobre modelos de jornalismo?*

Hip. 2.1.: Os jovens reveem-se em modelos específicos para eles.

Qual o contributo para uma mudança (se necessária?) em relação ao jornalismo e como poderia ser o jornalismo, tendo sobretudo como desafio a proposta de Carter (2009) para se perceber o que querem os jovens relativamente às notícias e pensar sobre se os jovens querem notícias diferentes das dos adultos, tendo em conta que Carter *et al.* (2009) identificaram que as notícias devem corresponder diferenciadamente a interesses específicos das crianças e dos adultos.

Encontramos uma ideia diferente nos jovens participantes, que não querem ser vistos como diferentes dos adultos. Televisão, revistas e jornais foram os canais mais referenciados como importantes para criar laços entre jovens e o jornalismo. Não iremos fazer uma distinção entre perfis, pois as propostas são por vezes até semelhantes. Algumas das respostas são surpreendentes pela capacidade analítica e pelo que podem contribuir para um reforço da relação entre os jovens e o jornalismo.

A primeira dúvida colocada foi se deveria haver notícias específicas para jovens, que se centrou na necessidade de notícias específicas para crianças. Depois, caso fosse identificada uma necessidade, a questão tinha que ver com formas de se promover o jornalismo entre os jovens.

Os dados apontam para o seguinte: a) a partir dos 15 anos as notícias já não deveriam ser apenas direcionadas a jovens, mas a cidadãos, a pessoas em geral (com temas variados, incluindo política); b) a importância de as notícias serem melhor explicadas (o que valeria para jovens e adultos) e terem uma linguagem acessível; c) existência de formatos jornalísticos com jovens a falar ou como fontes; d) o mercado já tem ofertas centradas em temas particulares e direcionados a diferentes sexos (desporto, moda, celebridades), mas mesmo assim poderia haver uma aposta em temas menos dominantes na agenda jornalística *mainstream*; e) apontar soluções, que sirvam de alerta, que falassem de temas de risco que afetam os jovens (como a droga); f) ainda que residualmente, também foram indicadas soluções híbridas em que em jornais de adultos houvesse secções para jovens.

Dessa forma, vamos de seguida refletir sobre estes elementos encontrados. Se até aos 14/15 anos as notícias deveriam ter em conta o público específico (reportam-se às suas experiências pessoais ou aos irmãos), a partir daí já deveria haver uma outra atitude, ainda que privilegiando a escrita acessível. A maioria do grupo manifestou-se de forma aguerrida contra a existência de notícias específicas para jovens (sobretudo acima dos 14/15 anos), por considerar que essa é uma forma de minorizar a capacidade dos jovens. E consideram que as que existem já são suficientes.

“– Ou seja, o importante é que as notícias ditas para adultos deveriam ser as notícias para jovens, mas feitas de forma mais apelativa... é isso que pensas?

– Sim, na minha idade, os jovens até costumam ver as notícias, pois somos mais crescidos e temos outra forma de pensar, mas há muitos de 15 ou 14 anos que não são crianças, mas podem receber notícias de outra forma.

– E como poderia ser?

– Por exemplo, ainda agora há muitas coisas que passam nas notícias, termos e casos que eu não consigo perceber, tenho de perguntar a algum familiar. E nas notícias não explicam... eu fico um pouco confusa.” (Marta, E2)

Neste sentido de que as notícias para jovens poderiam ser as notícias para adultos, encontrámos uma afinidade nos discursos de Cushion (2006) e Meijer (2006) quando apontavam para o facto de os programas noticiosos para jovens não terem necessariamente de recorrer apenas a *soft news*.

“– [pausa] essa agora... há aquelas revistas de jovens, mas quem procura são mais as raparigas, sobre filmes, apresentadores, atores e enquanto que outros meios já abrangem outras coisas que dão interesse aos jovens, por exemplo, os jornais e as revistas, sem serem especificamente para jovens. O facto de ser um jovem isso não quer dizer que não se interesse por um tema de um adulto. Estão adequados, não quer dizer que não estejam. Mas se fossem para jovens poderiam ter outros assuntos mais adequados para a idade, televisão, moda, desporto.

– Podes ser mais claro?

– O que eu queria dizer é que os jornais, revistas e assim já interessam e também há as revistas para jovens que não falam destes assuntos que interessam. Poderia fazer-se uma junção entre os dois.

– Como poderia ser feito, em jornais, na internet, na televisão?

– Poderia ser um pouco de tudo, acabaria por interessar a muito mais pessoas.” (Vasco, E2)

“– Especificamente criadas para jovens, não, pois haveria uma distinção entre adultos e jovens e o jovem já está preparado para ler notícias sobre ‘adultos’, há notícias que também interessam aos meus pais e interessam-me a mim. Aliás, por interessar aos meus pais é que se calhar me interessam a mim.” (Marisa, E2)

Relativamente a este ponto é importante referir que os elementos do perfil 4 se mostraram muito desagradados com a eventualidade de haver notícias para jovens, no sentido de que estes devem procurar ter as ferramentas para conseguir ler qualquer notícia¹²⁹. A mesma tónica foi indicada por outros, como o Júlio.

¹²⁹ Por exemplo, o Joaquim correspondendo ao desafio que foi colocado na segunda entrevista de pensar em notícias que o tinham interpelado durante a campanha eleitoral, optou por referir uma reportagem da *Visão* (13 a 16 de janeiro de 2011), intitulada *Geração Nem-Nem*. A desconstrução do Joaquim, que durante o período de pesquisa fez estágio na China, na altura do terramoto no Japão, optando por deixar a faculdade de lado alguns meses para se enriquecer profissionalmente, passa por recusar rótulos de *geração perdida*.

“– Apetece-me rasgar a revista e bater nas pessoas. É um artigo grande, já houve vários artigos como este, *geração sem futuro*, *geração ferida*, *seja o que for*. Mas sempre com este rótulo, andamos para aqui a passear sem fazermos coisa nenhuma. Lendo irrita-me o rótulo que parte dos media, não parte de mais ninguém. Parte de quem escreve artigos de quem publica os artigos, por outro lado e se calhar irritando-me ainda mais, eu acho que os media têm o direito e a liberdade de se exprimirem o que disserem dizer, acho que é perigoso de dar este tipo de rótulos. Depois olho para aqui e vejo que se trata de quatro ou cinco jovens e os seus caso de desemprego e não terem nada para fazer e ao ler os testemunhos deles acho que estavam drogados na altura que foram entrevistados ou então a culpa é dos jovens e estes rótulos têm toda a razão de ser e eu estou completamente enganado. Só há uma que é coerente e faz sentido, os outros considero que é triste o que se diz, é a ideia: nada me cai nas mãos. A

“– Ora bem, acho que já existem. Já existem programas direcionados para jovens, até dão a coisa num sentido mais light. Não sei se é a opção mais correta, a escola deve ter um papel muito importante no que toca à formação dos jovens e pô-los a par do que se vai passando pelo mundo. Acho que não há notícias apenas para jovens, tipo aquilo só interessa aos jovens, isso é mentira, ou coisas que não interessam aos jovens num todo. Existe uma desvalorização, ao falar no mais light, parece que os jovens são mais burrinhos. Vamos explicar de uma maneira mais engraçada... há pouca motivação para estar a par da situação em termos nacional, política, económica, educação, blá, blá, blá.” (Natércia, E2)

A ideia de que as notícias nem sempre são fáceis de compreender não significa exatamente que deveriam ser feitas outras diferentes para jovens, mas sim que deveriam ter uma linguagem mais acessível, serem mais bem explicadas. Este ponto foi declarado de forma mais ou menos transversal entre os diferentes grupos, como podemos ver nos excertos da Rute, do Salvador e do Fausto.

“– Sim, porque as notícias são seca.
– As que são consideradas para adultos?
– Sim, só falam de politiquice. Não gosto.
– Então escolhias notícias diferentes ou escritas de forma diferente?
– Escritas de forma diferente. Ou falar de forma diferente, um pouco para a brincadeira, mas também para a verdade. Ainda há pouco fui à net e um senhor estava a dar uma notícia, penso que era o da SIC ou na 4, e pronto...
– Mas o que tu gostarias que houvesse era uma explicação melhor?
– Sim. Têm umas palavras muito adultas, deveriam ser mais jovens.
– Então onde deveriam estar essas notícias, falas em palavras?...
– Na internet e nas revistas.” (Rute, E2)

“– O que são as notícias de adultos?
– As notícias sociais que interessam a todos. As notícias atuais.
– Bem isso leva-me a pensar que até os adultos agradeciam que as notícias fossem mais descodificadas...
– É o caso dos meus pais, eles perguntam-me. Muitas notícias são para pessoas que têm mais estudos, os meus pais têm a 4.ª classe e não percebem muitas coisas, metade das palavras.” (Salvador, E2)

“– Específicas para jovens não digo, mas contadas de forma diferente sim. Toda a gente deveria estar informada sobre o que se passa, isso é um dever. Só há interesse sobre o que não é sério quando as pessoas não sabem o que se passa. As pessoas só não sabem o que se passa, porque ninguém tomou a iniciativa de lhes dizer passa-se isto. Deveriam ser mais interessantes, mas isso também tem a ver com a educação. A educação certa levaria a que as pessoas gostassem de estar informadas.
– Quais seriam as formas de fazer passar essas notícias?

minha postura não é essa e irrita-me que a dos outros seja. Não consigo viver com essa cultura: eu acabei um curso, um mestrado, e nada aconteceu. Eu compreendo esse ponto de vista, a pessoa esforça-se para fazer um mestrado, não estou a menosprezar, mas achar que isso garante qualquer coisa!!! E que uma pessoa consegue acrescentar valor por ter o curso e o mestrado é ridículo pensar assim. [...] O Público já escreveu: geração perdida. Eu acho que rotular gerações, o estereótipo é muito perigoso! O jornalista que escreveu isto fala dos resignados e do pró-ativos. Eu identifico-me com os pró-ativos!” (Joaquim, E2)

– *Eu acho que só através do contacto é que isso é possível. Imagine a ideia de existir uma revista de notícias para jovens, ninguém comprava. Ninguém comprava porque os jovens não querem saber de notícias, nós apercebemo-nos que notícias para nós é uma manobra para aprendermos. É preciso haver alguém que se interesse para espalhar esse gosto. É preciso numa sociedade que se fale desse tipo de coisas, fazer uma conversa para que os que estão próximos ouçam. De contrário são produtos com notícias que são para jovens, mas na realidade são para adultos. [...] eu sei que sou uma pessoa diferente das que não gostam de ver notícias e que não são tão cultas. As pessoas gostam de ver alguém que saiba falar e que se expresse de forma coerente, mas não pode ser nada oficial. É complicado tirar às pessoas, a esse tipo de pessoas, as ideias de que as notícias são seca, nada disso importa, vamos ser ovelhas num rebanho.*” (Fausto, E2)

Identificámos a ideia base de que formatos mais interessantes e apelativos poderiam apresentar outros jovens a falar. A Fátima centrou-se mais na sua própria experiência, afirmando não sentir necessidade dessa diferenciação, pois consegue entender o que lê. Considerou-se sobretudo que a televisão poderia ser um canal interessante de promoção.

“– *Se criarem um formato que não seja uma senhora a falar, mas se for uma pessoa da minha idade a falar, teria muito mais audiência por parte dos jovens. Eu não sinto necessidade, mas pensando nos meus amigos é um número pequeno o que se interessa pelo que se passa no mundo.*

– *Pensas num formato de televisão...*

– *Sim, seria mais fácil.*” (Fátima, E2)

Dário chama a atenção para o facto de o tipo de revistas especializadas existente não servir todos os jovens (por isso, escolhe-as online, especialmente em *sites* espanhóis), pois entre eles há vários tipos de culturas juvenis não convencionais.

“– *Quando falas de notícias para jovens pensas em que temas e em que formatos?*

– *Primeiro de uma forma que demonstrasse as coisas boas e as más, depois de forma a que fosse lido para jovens, não digo usar calão, mas sem ser de uma forma tão agressiva, e se calhar a nível de música e fazer um apanhado do que os jovens pensam, pensando que há vários tipos de jovens, as pessoas não são todas iguais.*” (Dário, E2)

Ainda que em menor grau, foi identificado que deveria haver informação específica sobre perigos que assolam os jovens.

“– *Acho, sim! Para os jovens, para alertar de alguns perigos, tipo drogas. Algumas notícias... se forem raparigas elas não ligam tanto ao desporto, mas os rapazes ligam e deveriam estar atentos a determinadas notícias para não se deixarem influenciar por alguns.*

– *Quando pensas em influenciar, pensas em que aspetos?*

– *Tipo drogas, fumar, e isso está sempre a alertar no telejornal, neste caso acho que deveriam ser mais específicas para jovens. As notícias para jovens deveriam ser mais explicadas, os adultos já têm a noção do que é, mas as crianças e os jovens não têm tanto a noção do que é isso.*

– *Onde poderia funcionar melhor?*

– *Na televisão, é o que as pessoas veem mais. Alerta, falar mais do assunto.*” (Beatriz, E2)

“– A droga, o álcool. No meio desses temas todos, porque não criar uma revista só para os jovens, em vez de irem às revistas cor-de-rosa. Devia haver uma revista informativa para explicar aos jovens o que eles não devem fazer. Por outro lado, ao existir isso, talvez os jovens não comprassem... para não serem diferenciados. Dentro dos conteúdos para adultos, adaptar aos jovens. Dentro das revistas para adultos, eu por exemplo não leria uma revista só para jovens, poderia sair informação com uma linguagem apropriada que também servisse os jovens. Mas não seria apenas com aqueles pontos: não bebas, não te drogues!” (Manuela, E2)

Na discussão, ainda que de forma residual, foi apontada a possibilidade dos nos *media* ditos para adultos haver secções específicas para jovens, com linguagem e temas mais particularizados no grupo etário.

“– Sim, não são notícias, mas os jovens deveriam acordar para este tipo de assuntos de se interessarem pelas notícias e pelos temas da atualidade. Os telejornais são para adultos, são os pais que veem. Não me apetece ver. É mais por isso. Há a Visão e a Visão jovem, a informação está bem como está, atrai qualquer pessoa que esteja interessada, agora para atrair jovens que nem sempre se interessam, sim. É escusado inserir novas coisas no mercado, mas sim haver uma parte para jovens nos jornais, na televisão. O pai pode comprar e depois passar essa parte aos filhos.” (Teodoro, E2)

Notas finais

Tendo como ponto de partida a resposta às hipóteses identificadas no capítulo, tentaremos reconhecer aspetos fundamentais para pensar espaços e práticas de consumo informativo, bem como as propostas para uma maior aproximação entre jovens e jornalismo.

Pergunta 1: *Que traços de consumo noticioso (espaços e práticas) podem ser identificados e como evoluem no tempo?*

Hip. 1.1.: A evolução dos consumos no tempo depende mais de *habitus cívico e cultural* do que de potencialidades criadas pela internet.

Verificámos que a hipótese é confirmada. Os consumos noticiosos e a utilização da internet pelos elementos dos diferentes perfis corroboram a ideia de que este é um processo de sinergias diversas, no sentido de que em nenhum dos casos se verificou que apenas um elemento, nem mesmo a internet, fosse suficiente para que os consumos fossem melhorados, no sentido de serem usados como forma de empoderamento e como elementos constituintes de uma cidadania social. O *habitus* cívico e cultural esteve presente em quase todos os casos positivos de melhoria de consumo ao longo do tempo. A única distinção que poderemos fazer é que em alguns casos esse *habitus* cívico

provém de aprendizagens da individualidade construída, despertada pelo *self* numa trajetória mais recente. Aqui estamos concretamente a lembrar-nos dos casos do Rui, do Salvador ou mesmo do Dário. Embora neste último caso mais pela utilização da internet como espaço de potencialização pessoal e de participação artística do que propriamente no consumo noticioso ou mesmo nas culturas cívicas. Acrescentamos que este *habitus* cívico pode ou não ser acompanhado por um capital económico e cultural familiar, mas que é sempre acompanhado de um capital social, no sentido do reforço das ligações sociais entre os produtores e os cidadãos com os quais se relacionam. Quanto mais alargado é o núcleo mais se reforça essa identidade do *habitus* cívico. Também é importante anotar que apesar de termos constituído os perfis sem olhar aos capitais educacionais e profissionais dos pais, a realidade é que se encontrou uma correlação entre o perfil menos literato e a baixa escolaridade e profissões menos qualificadas por parte dos pais. Já no perfil 4, encontrámos uma divisão entre baixas e altas qualificações dos pais, mas isso, como referido, não se manifestou nas respostas e atividades participativas dos informantes, pois outros fatores tornaram-se relevantes como forma de ultrapassar esse possível *gap*. Mesmo assim, verificámos que não é possível estabelecer uma relação causal direta entre os tipos de consumo e os locais onde as pessoas vivem ou as suas qualificações. Na realidade encontrámos leitores de jornais de qualidade nos grupos mais qualificados (económica e educacionalmente) e também nos outros, o mesmo se passando com a leitura dos ditos populares. Recordando o que indicámos no *capítulo 2*, uma literacia para as notícias potencia uma ligação entre o jornalistas e audiências/cidadãos (Mihailidis, 2012: 15), podendo afetar de forma positiva a qualidade de vida (Moeller, 2012: 185).

Hip. 1.2.: A televisão é encarada como o meio mais democrático ao longo do estudo, apesar de terem aumentado os consumos de notícias online.

A hipótese 2 é confirmada em 2010 e em 2011, apesar de identificarmos aqui patamares diferentes. Ou seja, este carácter democrático pode advir de uma confiança nos seus conteúdos mas também e apenas do facto de a televisão ser identificada como o *media* que mais facilmente chega a todos (desde crianças a idosos, a pobres ou a ricos, a pessoas que sabem ou não usar a internet). Na televisão identificou-se ainda o fator autoria, ligado a uma credibilidade da informação associada a alguns jornalistas.

Além disso, a televisão apresentou-se ao longo do estudo como *media* aglutinador (e até reativador) da informação política. Embora também aqui tenhamos encontrado patamares distintos, dependentes de fatores como o interesse que se mantém por uma determinada campanha eleitoral (os jovens do perfil mais politizado, o 4, na entrevista de 2011 disseram ter consumido informação de campanha pela televisão pois estavam desinteressados nas eleições, inclusive por não apoiarem o candidato do seu partido). Nos casos em que a informação e a informação política eram escassas (como no perfil 1), a televisão era um dos poucos, senão mesmo o único, reduto de informação (assim como ressonância familiar). E nos casos em que os próprios jovens assumiram que não se interessavam por esse tipo de informação, a televisão, e também os pais, funcionavam como aquela informação que está lá, passando mesmo quando não é convocada. A confiança na televisão centrou-se ainda numa confiança correlacional entre esse *media* e a família. Sobretudo em contexto de informação política, isso foi visível nos perfis 1, 2, 3 (este mais afastado dos tradicionais), uma esteve a par da outra.

Há algumas respostas (sobretudo do perfil 4) que nos apontam para um perfil mais interpretativo do jornalismo, fazendo-o escapar à falsa neutralidade e também admitindo um reforço do jornalismo e da sua capacidade de *gatekeeper* da informação. Recordando Cristina Ponte (2004), no *capítulo 2*, quando as notícias se assumem como neutras estão também a assumir uma posição política, identificada nos discursos dos informantes. As notícias, como percebemos no *capítulo 2*, são entendidas numa trajetória dupla democrática de alimento (Fenton, 2010; Beckett, 2008) e valores notícia associados a uma “cidadania informada” (Lewis, 2006: 310).

Hip. 1.3.: O reforço da utilização da internet como espaço de trabalho e de consumo de notícias influencia positivamente o reforço da participação ao longo do tempo.

Não temos dados suficientes para corroborar taxativamente esta hipótese, sobretudo pela baixa faixa etária com que trabalhamos, mas temos elementos que a reforçam. Encontrámos claramente esse identificativo junto do Salvador, que na passagem de 2010 para 2011 reforçou o consumo noticioso bem como a utilização da internet e isso aconteceu precisamente por via da utilização da mesma para fins de trabalho, o que também permitiu que passasse da ligação à internet por *pen* para o

wireless, melhor gerindo os custos. Se quisermos ainda pensar nas manifestações artísticas (Dário, David e Brown) podemos ter a mesma linha de pensamento. Ou seja, eles reforçam a sua presença em plataformas de divulgação da música e do *graffiti* (como MySpace). Isto faz com que se exponham mais ao público, com a ideia de que isso poderá trazer algum retorno em termos de publicidade e de negócio, mas efetivamente também reforça os seus consumos e práticas diversas na internet.

Hip. 1.4.: Relativamente à família, ao longo do tempo não se encontram alterações significativas quanto às conversas sobre notícias.

A hipótese, que surgiu ao longo da investigação, sobretudo depois de realizadas as primeiras entrevistas, é confirmada. Excluindo este mesmo fator, as relações familiares relativamente às notícias mantiveram-se inalteradas de perfil para perfil ao longo do tempo. Relativamente ao consumo geral de informação e à informação política, no perfil 1 a família teve um papel de destaque (embora nem sempre dialogante nos dois sentidos, em especial nos assuntos políticos), também ligado à prevenção de determinados riscos; no perfil 2, esse papel da família torna-se sobretudo incentivador e potenciador do consumo e conversa sobre notícias. Apesar de neste grupo as conversas se alargarem por exemplo ao grupo de colegas na escola e amigos, a informação política continuou a ser sobretudo discutida em casa; já no perfil 3 esta centralidade não foi tão elevada, mas ainda assim as notícias políticas são um domínio (não exclusivo) de família (embora alargada a avós e tios); no perfil 4, a família (nuclear e alargada) surgiu como um pilar construtivo da vontade de se informarem, mas a partilha de informação (política ou não) é alargada a outros grupos, inclusivamente a pessoas que não conhecem; no perfil 5, não existe a exclusividade da família. Esta centralidade da política em relação ao espaço casa, à família e a um certo cuidado que deve ser prestado a determinados assuntos, em parte, julgamos, é explicado por uma série de linhas relacionadas com a história portuguesa e que foram reconhecidas ao longo do *capítulo 3* e no *capítulo 1*, quando é apontado que a ditadura se reflete na nossa cultura cívica (Menezes, 2011: 336; Villaverde Cabral, 2000: 102; Cruz, 1995: 229-303). Em boa parte do século XX Portugal confinou a discussão política às paredes de cada casa e a escola insiste em manter-se numa linha de neutralidade aparente.

Hip. 1.5.: As conversas conceptuais de debate aberto de ideias (família e colegas) reforçam um capital emocional e potenciam cidadãos ativos (Lemish, 2007: 21-22).

Já fomos dando a resposta a esta hipótese que é confirmada e corroborada pelos elementos mais participativos e consumidores de notícias (perfil 4), bem como elementos do perfil 2, 3 e 5, nos quais as notícias servem para pensar o futuro e as suas ações bem como possibilitam a conversa informada e participativa. Há uma facilitação do processo cultural da notícia (Bird, 2011: 490-491), como vimos no *capítulo 2*.

Pergunta 2: *Quais os contributos, desejos e sugestões que os jovens expressam sobre modelos de jornalismo?*

Hip. 2.1.: Os jovens reveem-se em modelos específicos para eles.

Os jovens não se reveem em modelos específicos para eles, que de certa forma os marginalizam, por isso a hipótese não é confirmada. Contrariamente à ideia de que os jovens deveriam ter modelos noticiosos específicos para eles, pensando num contributo para uma aproximação às notícias, as propostas vão no sentido oposto. Não só os jovens consideram que a partir sensivelmente dos 15 anos já não precisam de notícias “especiais” para como as respostas levantam a questão de que a agenda jornalística deveria aproximar-se da dos cidadãos através do recurso a uma linguagem mais acessível e esclarecida. Os jovens consideram que deveriam ter um papel mais interventivo nesse processo, não só como fontes mas também como produtores. Apenas os informantes que pertencem a juventudes e/ou partidos é que tiveram a oportunidade de participar em *media mainstream*. Há, porém, lugar para a importância de materiais específicos para jovens não *mainstream*.

Capítulo 7 | Jovens e participação

Pensar a cidadania implica pensar “identidades *individuais* (de uma pessoa, de uma voz, de uma posição, de uma subjetividade) e identidades *grupais* (*nós*, que nos assemelhamos, em relação a *outros*, que de nós se diferenciam)”
(Machado Pais, 2005: 54).

Depois de incidirmos sobre as relações sociais do jornalismo, iremos centrar-nos na participação, nos seus espaços e práticas ao longo do tempo, dando conta da intensidade, das alterações, das substituições ou das novidades introduzidas. Sempre que consideremos útil, faremos uma transposição do *Eu* participativo (com práticas em determinados espaços) para as representações sobre valores de participação constituídas na imagem feita na terceira pessoa do plural, ou seja, reportando-se aos jovens em geral. Assim, além das implicações pessoais, queremos também dar conta das representações que estes jovens têm dos seus pares em abstrato.

Tirando partido do facto de a investigação ser longitudinal, iremos ainda ter em consideração como é que esta evolução de participação se manifestou ao longo do tempo em termos de qualidade. Mais do que nos centrarmos em normatividade, queremos perceber designadamente como é que no tempo as práticas se mantiveram ou não, partindo do princípio de que a participação é mais intensa se se mantiver ao longo do tempo. A análise ao longo do tempo permite ainda ir tomando contacto com fatores adjacentes que podem funcionar como justificativos de alteração na intensidade.

Por fim, damos conta de processos motivacionais (incluindo desmotivações) que podem potenciar a participação juvenil. Além disso, estes processos acabam por estar associados a propostas para fomentar a participação juvenil.

7.1. Espaços e práticas participativas

Neste subcapítulo incidimos sobre as práticas de participação e os seus contextos, centrando-nos em cada um dos perfis na evolução da participação ao longo da pesquisa (com preponderância nas duas entrevistas) e ainda nas representações que estes jovens mostram sobre o que os jovens em geral entendem sobre participação. Consideramos que os processos representativos sobre a participação não podem estar concluídos sem pensar no *self*, mas também em processos mais gerais que envolvem a opinião, nos valores partilhados que implicam os indivíduos numa cultura comunicativa comum. Tentaremos ainda dar um contributo para pensar a qualidade das experiências de participação, não no sentido normativo, mas aproveitando uma terminologia já usada por outros investigadores (Ferreira, 2006; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra e Menezes: 2012: 99), como vimos no *capítulo 1*. Para tal, teremos em conta a evolução/continuidade da participação ao longo do tempo, a sua prática e a reflexão que surge implicada nos processos. Há uma pergunta que é constantemente subjacente à análise neste ponto 1:

Pergunta 3: *Que traços de participação (espaços e práticas) podem ser identificados e como evoluem no tempo?*

Hip. 3.1.: As ideologias e apetências para o agonismo prenunciam atitudes e práticas de participação (Mouffe, 2005a: 20).

Hip. 3.2.: As ligações entre o micro e o macro (variável participação autorreportada) são indicadoras de participação intensa (Buckingham, 2006/2000).

Hip. 3.3.: A autorrepresentação positiva do *Conhecimento* e da *Confiança* é indicadora de intensidade de práticas ao longo do tempo.

Perfil 1: Participantes ocasionais e pouco informados

“... esqueci-me da password e não atualizei [o blogue]”

Formas autorreportadas de participação (P1)

Quadro 9

Nome	E1 (2010)		E2 (2011)		GF (2011)	
	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional
Beatriz		Assembleia de bairro; Desporto (natação, polo aquático, desportos radicais); manifestação na escola; <i>Graffiti</i> .		Desporto (futebol); Música, artes e na informática (no centro social do bairro); <i>Graffiti</i> (na escola); Escola.		
Rute		Assembleia de bairro; Casa, trabalho (dar refeições gratuitas a quem não tem dinheiro para comer); Voluntariado no bairro.	Voto.	Facebook.		
Dino		Assembleia de bairro; Casa; Desporto (escalada, futebol).		Facebook (para jogar, ver vídeos e música); Casa, tarefas domésticas (pôr a mesa).		
Vasco		Assembleia de bairro; Blogue (turma, parado).		Blogue (turma, parado); Postar em blogues; conversar com colegas.		
Fernando		Assembleia de bairro; Manifestação na escola; Desporto; <i>Graffiti</i> ; Escola (música, delegado de turma); Voluntariado; Blogue próprio.				

Este perfil caracteriza-se por uma centralidade em 2010 de atividades de participação reportadas sobretudo nos motivos pelos quais os selecionámos, mas que não tiveram continuidade em 2011. No fundo são processos de participação também eles dependentes de oportunidades criadas para que estes jovens os efetivem.

Começamos pela assembleia de bairro, que, na voz dos participantes, foi considerada relevante. O espaço onde decorre acaba por ser encarado como uma estrutura de vida, fundamental e com a qual se identificam, e que vão visitando, mesmo quando crescem e deixam de o frequentar diariamente. É quase como um “ninho” familiar, mesmo que se visite poucas vezes. As assembleias são vistas como momentos para preparar atividades, pensar, aprender para conviver, para ter companhia. Criam, também, a oportunidade de transmissão de ideias e de debate coletivo, por isso colocam questões que vão além da mera convivialidade e demarcação de ideias. Ao longo das

assembleias a que assistimos, não só estiveram presentes mais rapazes como também foram eles que tiveram mais à-vontade para manifestar as suas ideias e defender posições (notas de campo diversas ao longo de 2010). O que verificámos nas assembleias serviu de mote de conversa durante as entrevistas e os grupos de foco.

“– ... muita gente tem vergonha de falar em público... e dizer alguma coisa, eu se tiver que dizer digo.

– Mas eu tenho visto que os meninos falam mais do que as meninas...

– Pois... mas os meninos são mais liberais, dizem aquelas coisas... até estão sempre a ser chamados à atenção e estão sempre na brincadeira, se falassem e dissessem alguma coisa em condições, mas só dizem disparates, mais vale estarem calados. Mas também é engraçado [ri-se].” (Beatriz, E1)

As assembleias serviram também para tomarem contacto com novidades da comunidade e também a nível pessoal, inclusive para travarem conhecimento com outros jovens do bairro, tendo em conta que este também é por vezes retratado nos discursos dos entrevistados como espaço de risco social. É de referir que quatro dos elementos deste perfil do bairro onde decorria a assembleia mensal vivem próximos uns dos outros e têm o centro como espaço comum. As ligações sociais e as redes estabelecidas de forma alargada e intrincada são fundamentais para a emancipação e para o reforço de competências. A participação, porém, pode também ser marcada por uma certa gestão de redes identificadas entre *nós* e *eles*. A gestão do risco social reflete os estigmas associados a viver num bairro de habitação social.

“– Eras mais de ficar calada [nas assembleias]?

– Não, era mais de dar opinião e de falar. No princípio era tímida, mas depois dava a minha opinião. Eu também não conhecia ninguém, só uma ou duas pessoas.

– Não conhecias? Tu moras cá...

– Conhecia só de vista, não falava com as pessoas, eu não falo com as pessoas do bairro, não dou muita confiança às pessoas do bairro. Falava com eles aqui e lá fora não.

– Porquê?

– Por serem do bairro. Não sei ao certo com quem estou a lidar.

– Isso parte de ti ou dos teus pais?

– É mais os meus pais, mas também acho para mim, que eles querem o meu bem... é isso.”

(Rute, E1)¹³⁰

¹³⁰ À semelhança do Dino, a Rute apresentou outras formas de participação real, mas também no espaço casa: “... já fiz voluntariado. Estive ajudar os meninos pequeninos de dois anos aqui, era muito bom. Foi a [nome da técnica] que me propôs, no início eu não gostava, mas depois adorei. Fiz durante cerca de três meses. Em casa é importante, ajudo a minha mãe e cuido da minha irmã. E o centro...” (Rute, E1)

Mais uma vez, porém, na fase de grupos de foco a identidade coletiva retratou as assembleias de bairro de forma menos positiva do que tinham sido referenciadas nas entrevistas:

- “– Investigadora: Quem escolheu este grupo? [página com fotografia de assembleia]
– Beatriz: *Ninguém.*
– Todos: *Não!*
– Vasco: *Política* [encolhendo os ombros]!!!
– Beatriz: *Sei lá!*
– Manuela: *É aborrecido!*
– Investigadora: Uma assembleia de jovens não quer dizer que seja política... vocês já participaram aqui na assembleia.
– Todos: [gargalhadas]
– Rute: *Sou sincera, é uma seca. Por isso é que não venho.*
– Beatriz: *A assembleia é para fazer propostas. Falamos de ir... vemos o que se vai fazer.*
– Dino: *Dar a sua opinião.*” (GF1)¹³¹

Quase todos os outros abandonaram as formas de participação pelas quais tinham sido escolhidos e diminuíram a intensidade de participação, afetando a qualidade da mesma. Assinalamos apenas a exceção do Dino, que esteve na assembleia no dia em que realizámos a segunda entrevista, embora também neste caso a participação tenha sido favorecida pelo horário da mesma ser próximo do da assembleia. Dino, que acusava muitas dificuldades na expressão oral e na inclusão digital, foi um dos maiores entusiastas da investigação, sendo um dos menos participativos na sociedade e dos mais preocupados com o bem-estar da família (considerando participação em casa nas lides domésticas como forma de ajuda e de participação). As formas autorreportadas de participação centraram-se no que eles consideraram ser participação e ter um papel ativo na sociedade. Assim, tornar-se-ia difícil excluir essas mesmas formas da pesquisa e elas mesmas constituem um referencial de análise. Mas não deixa de ser importante aqui, e a propósito da participação em casa, referir uma ideia de Nico Carpentier, embora seja de difícil aplicação e até justificação, que aponta para que participação é diferente de acesso ou interação. Carpentier considera que práticas como ver televisão, navegar na internet, falar com vizinho não são necessariamente participatórias, pois nem tudo é participação, nem tudo implica relações de poder. O acesso e a interação são tidos como importantes contributos para o processo participatório, mas são distintos de participação, pois têm menor ênfase “em dinâmicas de poder e de decisão” (Carpentier,

¹³¹ No grupo de foco 1 participaram a Rute, a Beatriz, o Vasco e o Dino, todos pertencentes ao perfil 1, mas também a Manuela que pertence ao perfil 3.

2011: 28). Também à luz de Ekman e Amnå (2009: 16), as atividades na esfera familiar e entre amigos não implicam participação cívica.

As tarefas das entrevistas e dos grupos de foco foram encaradas pelo Dino de forma muito séria mas também muito nervosa. O grupo de foco participatório constituiu um momento de empoderamento do Dino.

- “– Investigadora: ... Queres começar tu, Dino?
– Dino: [ri-se] Não!!
– Investigadora: Foste o primeiro a chegar.
– Dino: [vai desembulhando o papel onde escreveu a entrevista, está visivelmente nervoso, a própria expressão corporal denota-o]
– Beatriz e Manuela: Então? De papel?
– Beatriz: Parece uma carta!
– Dino: Posso ler?
– Investigadora: Queres ler ou queres contar? Com quem falaste?
– Dino: Falei com um rapaz, um amigo. Oralmente.
– Investigadora: Já vi que tomaste notas.
– Dino: Quer que leia?
– Beatriz: Claro!
– Investigadora: Podes ler ou...
– Beatriz: Falar!
– Dino: Vou ler. [pausa] Na tua opinião como jovens [grandes dificuldades na leitura]... não consigo ler!
– Beatriz: Tem calma.
– Dino: Eu não consigo ler [apavorado!].
– Manuela: Respira.
– Dino: Na nossa opinião como jovens... a nossa economia... que... nosso país... acha... mal a informação...
– Beatriz: Calma. Não fiques nervoso! Posso ler eu?
– Investigadora: Sim.
– Beatriz: Vou ver se percebo a letra... Na sua opinião, com os jovens, olham ou sentem a economia que é relatado pelos media no nosso país? ... isto é uma pergunta?!
– Dino: Sim.
– Beatriz: Acham mal, a informação não é suficiente para se perceber na totalidade a informação sobre os assuntos. Outra pergunta: o que vêes na TV? As notícias sobre as bolsas que sobem e descem. É que neste momento só descem!” (GF 2)¹³²

Ao longo das diferentes fases de investigação (ver quadro 9) os jovens deste perfil têm sobretudo formas de participação de micronível e quando falamos de macro referimo-nos a voto em eleições nacionais. Em contexto de escola, houve indicação de uma manifestação de dois jovens (Beatriz¹³³ e o Fernando):

¹³² No grupo de foco 2, estiveram presentes o Dino, a Beatriz (perfil 1) e Manuela (perfil 3).

¹³³ A atividade de criação de *graffiti* da Beatriz está sobretudo ligada à escola e a processos legalizados.

“– Já estive numa manifestação de escola, greve. Dois empregados estiveram à porrada na minha escola, então nós gostávamos muito de um funcionário e o outro, não foi por não gostarmos dele, mas como gostávamos mais daquele e ele teve razão e a presidente do conselho fez uma reunião na biblioteca com todos para votarmos e depois fizemos uma manifestação para vermos qual tinha razão. Fizemos uma votação com papéis. O nosso teve mais votação, mas o outro era mais antigo. Ficaram os dois na escola.” (Beatriz, E1)

Quanto ao voto, a única pessoa neste perfil que foi votar não reconheceu grande importância ao facto e ao ato de votar.

Em 2011, os entrevistados identificaram, ainda assim, outro tipo de formas de participação, como a do Vasco, que considerou muito emocionante e importante ajudar um colega de escola, oriundo dos PALOP, que não tinha dinheiro para almoçar. *“Eu, eu sabia que ele ia para casa e não comia, e veio comigo e no dia seguinte igual. Eu também não posso pagar todos os dias o almoço, mas tenho pena de não poder ajudar continuamente. Mas mesmo comigo eu não posso”* (Vasco, E2). Entretanto, em 2011, o Vasco deixou de ir às assembleias e abandonou o blogue que iniciara no ano anterior relacionado com as atividades da escola.

“– O blogue foi feito há mais ou menos um ano, foi para a escola para aprendermos a fazer um blogue, mas eu... como este assunto me interessava, optei por fazer sobre o impacto ambiental, procurei vários assuntos sobre o tema, alguns vídeos e também acrescentei uns joguinhos para lá, mas tudo dentro do tema que procurei.”

– Mantiveste o blogue?

– Ele [blogue] ativo está..., mas depois esqueci-me da password e não atualizei.” (Vasco, E1)

Em 2011, quando se referia ao blogue, chamou a atenção para como era feito (e como pudemos confirmar ao visualizá-lo) e que os textos que lá colocava eram copiados de outros sítios na internet. Em 2011 referiu-se ainda à participação em outros blogues (nos quais coloca a sua opinião) e à conversa com amigos. A utilização da internet, ainda que escassa e limitada, até pelo facto de o Vasco não ter computador nem internet em casa (acede em casa de amigos, familiares ou escola), evidencia uma sobrevalorização das suas capacidades de uso criativo da internet que não corresponde à realidade. Isto em certa medida pode ser menos positivo, mas também revela de facto que a internet tem a capacidade para nos fazer sentir mais empoderados.

“– Tenho um blogue, esse blogue trabalhava a partir de um tema, retirava esse texto [da internet] e tentava demonstrar a minha opinião, o último trabalho que eu fiz foi copiar um texto que gostei muito e deixar ficar lá desde aí não tenho estado lá.” (Vasco, E2)

Na fase dos grupos de foco, no final de 2011, a participação autorreportada dos elementos deste perfil esmoreceu. Relativizámos o implícito de desvalorização da intensidade da participação visível nas respostas em baixo apenas pelo facto de a recolha de informação individual ser diferente da coletiva. Não é possível neste caso esmiuçar tanto as respostas como nas entrevistas individuais, e depois também estamos em crer que assumir formas de participação em coletivo neste caso poderia transmitir uma imagem negativa do *self* perante o resto do grupo. Não participar é em certa medida identificado como sendo *porreiro* ou *cool*:

- Investigadora: Mas tem havido muitas manifestações em Portugal e...
- Dino: *Em Spain.*
- Investigadora: É em Espanha, exato. Costuma-se dizer que os portugueses são pessoas de brandos costumes que não se manifestam muito... vocês acham que se deveriam manifestar mais?
- Manuela: *Claro, se estamos descontentes...*
- Vasco: *Só que nós portugueses não confrontamos o que está mal no dia a dia, nós fazemos piadas sobre as coisas que estão mal, para tentar remediar, não é arranjar soluções, mas sim rir-se dos problemas para descontrair.*
- Manuela: *Portugal, os portugueses foram considerados os povos que... mais divertidos, não preocupados. Hoje aparece um problema, amanhã é inventada uma piada para nos partirmos a rir do problema.*
- Investigadora: E vocês sentem-se neste espírito português? Ou quando está mal fazem alguma coisa?
- Rute: *Nada, eu pelo menos não faço nada.*
- Beatriz: *Eu também não.*
- Vasco: *Nem eu.*
- Manuela: *Exceto quando há alguma coisa que nos toca diretamente, que podemos fazer alguma coisa no momento...*
- Rute: *Pois.*
- Manuela: *Agora ajudar os idosos e as crianças... o que podemos fazer?*
- Vasco: *Pois, longe da vista, longe do coração.*
- Dino: *Podes ajudar um idoso a atravessar a rua, podes.*
- Beatriz: *Ajudar um cego.*
- Técnica do centro: Alguns de vocês já fizeram cá voluntariado, ajudar nos estudos, explicações, a Rute também.
- Manuela: *Pois foi.*
- Então, nos últimos meses o que fizeram em termos de participação?
- Todos: [falar em simultâneo]: *Férias!*
- Investigadora: Desde janeiro?
- Rute: *Nós primeiro temos de nos ajudar a nós e depois os outros! É verdade!*

– Vasco: *É mais fácil tratar e ajudar outra pessoa, tratar dos problemas de outra pessoa do que tratar dos nossos próprios problemas.*
 – Manuela: *É mais fácil isso.*
 – Vasco: *Quando estamos a tomar uma decisão para nós, vai influenciar, mas se for para os outros não nos vai influenciar. Vamos ajudar aquela pessoa, mas não estamos totalmente por dentro.”*
 (GF1)

Pensando no coletivo, neste grupo as fotografias das manifestações foram encaradas mais como *fait-divers* do que propriamente como um evento cujo significado conhecessem. A avaliação ficou-se muito pelo discurso da internet como espaço de modernidade, os comentários centraram-se nas notícias sobre as manifestações pelo lado da inviabilidade real dos protestos e também pela superficialidade do “like” do Facebook. A internet provoca uma identificação de participação em sociedade, mesmo quando não é esse o caso.

“– Dino: *Quando vi, pensei nas notícias sobre as manifestações... [ri-se]*
 – Beatriz: *Acho que isso é uma perda de tempo. Não vale a pena fazer isso...*
 – Dino: *Vale.*
 – Beatriz: *...é mais uma notícia menos uma notícia.*
 – Manuela: *Eles conseguiram alguma coisa com a manifestação?!*
 – Beatriz: *Não!!!*
 – Manuela: *Não?*
 – Vasco: *Mas por exemplo, nesta foto aqui pelo menos para mim destaca-se pelo facto de terem brincado com aquela coisa do like para jogar a favor deles, enquanto aqui são cartazes, é vulgar...”*
 (GF1)

Também nos grupos de foco, a Rute, que tinha votado nas presidenciais de 2011 optando por pôr a cruz onde a avó indicara, não fez o mesmo nas legislativas desse ano. A questão foi debatida nos grupos de foco. O facto de ter reconhecido que não votou porque não quis reativou a conversa, que prosseguiu com a ideia de votar em branco, mas depressa resvalou para o jocoso e até cínico, colocando a tónica no desinteresse dos outros e não tanto na responsabilidade pessoal:

“– Investigadora: *Vocês não podem votar, mas a Rute podia... foste?*
 – Rute: *Não. Já votei, mas não agora. Não me apetece.*
 – Vasco: *A política não me interessa, o tema da política não me interessa muito...*
 – Rute: *Vai votar e vota em branco!*
 – Vasco: *[interrompendo] E isso leva ao desinteresse. Não há informação suficiente.”* (GF1)

Tentando, assim, descortinar a ideia que os jovens têm sobre a visibilidade e a aplicabilidade que têm na sociedade, pensando se se consideram levados a sério e se a opinião deles conta e em que termos, as respostas indicam um descrédito nessa implicação pública das suas atividades, considerando que não são levados a sério. Surge daí a ideia implícita de que nem todos os jovens têm a mesma possibilidade de serem ouvidos e levados a sério e de que é na esfera privada (e restrita no contexto social) da casa e dos amigos que têm mais oportunidades para serem escutados.

“– Os jovens são ouvidos e levados a sério?

– *Depende dos jovens, alguns sim, outros não. Outros para além de serem mauzinhos, têm alguma consciência e não são levados como alguns. Alguns que são mais novos ainda têm mais cabeça do que os mais velhos. Alguns são mais frágeis e se dizem alguma coisa eles dizem, vamos, vamos. Outros dizem: não, não quero! Não são tão levados como alguns.*

– Sentes que a tua opinião importa? Onde?

– *Não sei, não é nada comigo, porque alguns nem gostam que se metam, porque alguns nem gostam, e eu dispenso, não gosto de mandar e de corrigir, eles se quiserem fazer, façam. A minha opinião conta mais em casa.”* (Beatriz, E1)

Quisemos também pensar respostas com implicativo na terceira pessoa, para acrescentarmos informação à que tínhamos dos processos pessoais, contribuindo para melhor desconstruir os discursos individuais ou, pelo contrário, reforçá-los. Em 2011, quando questionados sobre se os interesses e os direitos dos jovens teriam sido representados nesta campanha, mais uma vez notou-se que se sentiram sub-representados, embora não tivessem tomado a iniciativa de ter participado na campanha.

Quanto à questão sobre se a participação é considerada uma forma de inclusão, as respostas centraram-se nas esferas de identificação privadas. “*Não, se as pessoas não quiserem participar em desportos ou outras coisas não vão deixar de ser membros da comunidade*” (Fernando, E1). A participação projetada em celebridades pode também ser encarada como uma forma de produzir visibilidade e um certo patamar económico¹³⁴:

“– *Depende [pausa], conforme uma pessoa tipo o Cristiano Ronaldo não era nada, era pobre. De um momento para o outro fez esforço pelo que gostava e agora é o melhor do mundo e agora é um membro de Portugal. Portugal gabou-se todo por um português ser o melhor do Mundo!*” (Beatriz, E1)

¹³⁴ Ana Jorge, investigadora do CIMJ, no trabalho de doutoramento sobre celebridades e jovens, identificou que jovens de meios mais desfavorecidos destacam esta trajetória da celebridade que passa de pobre a rico (2012: 249).

Quanto à ideia da possível existência de grupos de jovens excluídos da oportunidade de participar, Fernando também diz que os mais novos não têm acesso à participação em desportos mais agressivos. O meio onde vivem pode ser também um foco de exclusões, como refere a Rute:

“– Eu não lhe chamo excluídos, chamo é ... não querem dar a parte de fracos. Há pessoas que dizem: eu sou forte, eu não sou assim, eu sou mau e não vou dar parte de fraco, não vou ajudar os outros. São por exemplo os jovens do bairro. No bairro é só ir buscar droga e dinheiro e não pensam no resto. Os amigos não são amigos são as pessoas que os afastam da parte mais boa deles.” (Rute, E1)

Ao longo da pesquisa fomos já indicando alguns fatores importantes na análise da qualidade da participação, mas iremos agora fazer uma integração dos mesmos. Teremos em conta o envolvimento nas atividades, a integração de significados, o pluralismo e a duração da experiência (Menezes, 2011; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra & Menezes: 2012), na linha no que já havíamos visto no *capítulo 1*. Se recordarmos o que foi dito no início do perfil relativamente às formas e evolução da participação desde a primeira entrevista até aos grupos de foco, bem como se olharmos para o quadro 9, temos uma panorâmica das atividades de participação destes sete jovens. Esses dados apontam para uma diminuição da participação autorreportada ao longo do tempo, bem como uma descontinuidade em algumas formas de participação. Em alguns dos casos, as formas de participação são reais (embora também circunstanciais) e possuem uma ligação prática ao real (como as refeições que a Rute forneceu de graça no restaurante em que trabalhava, mesmo pondo em causa o seu posto de trabalho, e a ajuda dada por Vasco, mesmo com visíveis dificuldades financeiras, ao colega dos PALOP que precisava de ajuda para alimentação).

Os processos participativos na internet surgem sobretudo em 2011, mas centram-se principalmente na utilização do Facebook ou na participação em blogues (parados). A maior parte das atividades é microparticipação não convencional e quando é convencional concentra-se em processos esporádicos e pouco reflexivos (como o voto da Rute). Neste grupo, atividades desportivas foram consideradas formas de participação, mas não têm tradução cívica. Os processos de reflexão sobre as práticas são sobretudo esporádicos. Os níveis de pluralidade foram baixos no caso da Rute, que quase se assumiu como racista.

Perfil 2: Participantes e consumidores emergentes

“Nas minhas crónicas tento falar das coisas da escola”

Formas autorreportadas de participação (P2)

Quadro 10

Nome	E1 (2010)		E 2 (2011)		GF (2011)	
	Macro convencional e não convencional	Micro convencional E não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional
Anita		PJ (Escola2) ; Jornal da escola; Campanha Associação de Estudantes (AE).	Juventude partidária (CD).	Voto AE; Escola; Facebook.	Manifestação.	Conversas; debates.
Fátima		PJ (Escola2) ; AE.		Facebook.		
Marta		PJ (Escola2) .	Manifestação (cultura).	Área de projeto; Facebook; Voluntariado, conversa.		
Carminho	Juventude partidária (CD); Escuteiros.	PJ (Escola2) ; AE; Jornal escolar (diretora). Voluntariado.	Juventude partidária (CD). Escuteiros.	PJ (2.º vez, cabeça de lista); AE. Voluntariado; Facebook.	Escuteiros; Juventude.	Conversas; voluntariado.
Teodoro		PJ (Escola2) ; Voto AE; Jornal da escola. Influência na vida das pessoas.		Colocar Música (YouTube); Fóruns.	Manifestação.	Conversas.
Paula		Jornal da escola ; Escola; Fóruns.		Jornal da escola. Blogue próprio; Facebook.		
Marisa		Jornal da escola ; Conversar/expressar opinião; Desporto escolar; Teatro; blogue próprio.	Voto.	Desporto; Facebook, blogue próprio.		
Júnior	Manifestações de rua.	Assembleia de bairro ; Comunidade; Blogues de outros (não tem próprio, comenta no de um amigo); Futebol.		Votar AE; Comentários Facebook e YouTube; Facebook (FCP).		
Salvador	Voto.	PJ (Escola1) ; Escola, debate.	Voto.	MySpace; Conversar na escola; Atividades artísticas (caracter comercial).		
Tito		Assembleia de bairro; Opinião em casa e em grupo.	Voto.			

Pensando na dimensão prática da participação, identificámos um grupo de jovens, da escola 2 (Anita, Fátima, Marta, Teodoro, Carminho), a propósito da participação no Parlamento dos Jovens (chegaram a reunir fora das horas das aulas num *shopping*, fazendo sinergia com outras atividades pessoais), que nos possibilita reconhecer convergências sociais, através destas ações de participação. Neste grupo da

escola 2, encontram-se diversos elementos potenciadores de participação e de interesse pela política.

O processo deliberativo nas sessões escolares permitiu que a proposta final fosse do agrado dos alunos e que eles sentissem que fizeram parte do processo e no qual se reviam¹³⁵. Este é, aliás, um elemento que nos pareceu fundamental no potencial do projeto nas duas escolas, tanto patente na presença nas sessões escolares como depois nos discursos dos informantes (tanto em 2010, quando descrevem, como em 2011, quando recordam, inclusive nos que participaram nos grupos de foco).

Claro que na escola 2 também foi potenciador o facto de terem conseguido transpor o projeto para fora dos muros do estabelecimento de ensino, o que lhes deu reconhecimento dentro da sua comunidade escolar deles, mas também no exterior, na convivência com escolas de todo o país. O projeto serviu para que se sentissem cidadãos ativos, para que potenciassem o interesse pela política, para reunirem fora da escola para se prepararem para as sessões. A visibilidade exterior ao grupo em que a ação tem lugar torna-se fundamental para potenciar e até valorizar as ações.

“– Eu adorei, foi muito engraçado e muito enriquecedor. Gostei principalmente de chegar lá [sessão distrital] e eu e os meus colegas não estávamos nada preparados para o que íamos. E chegar lá e ver que estava tanta gente e toda a gente super interessada e cheia de apontamentos. Fiquei estupefacta por ver que havia tanta gente concentrada numa sala, tão concentrada e com tantas ideias claras e importantes para o futuro do país. Gostei muito desse ponto de vista.” (Fátima, E1)

Este grupo é influenciado nas questões políticas e há uma certa competição para mostrar saber; o conhecimento torna-se um meio para poderem pertencer ao grupo, desde que sejam cumpridos determinados requisitos. As respostas são politizadas, sobretudo por via das atividades desenvolvidas na escola, principalmente em torno de um dos jovens que está integrado no perfil 4 (pertence a uma juventude e é líder da AE¹³⁶). Algumas das conversas, logo na primeira entrevista, centraram-se em volta das

¹³⁵ Esta escola seguiu até à final na Assembleia da República e a proposta deles era a “Inclusão obrigatória da disciplina de Ciência Política no 12.º ano de escolaridade, em todas as áreas curriculares, com uma carga horária compreendida em 180 minutos semanais”.

¹³⁶ No grupo de foco 3, estas questões da influência de pares voltaram a ser reforçadas pelas participantes da escola 2, a Carminho e a Anita:

“– Carminho: Mas na nossa escola e na nossa turma esse interesse começou porque a nossa turma era de humanidades e tínhamos muita ligação à política talvez também por causa do Carlos [no perfil 4] da nossa turma que era muito ligado à política, falava e quem não conhecia passava a conhecer e quem não sabia passava a saber. E quem não se interessava passava a interessar-se mais.

potencialidades de pertencer a uma juventude partidária. Aliás, entre este grupo encontra-se um número considerável de participantes que durante o estudo debateram as vantagens/desvantagens de entrar para uma juventude partidária [o assunto foi também afluído pelo Bento (inserido no perfil 3), quando falava de forma positiva dos amigos integrados nas juventudes¹³⁷. Também foi indicada a visão de que os que optam por pertencer a uma juventude têm mais possibilidades de assegurar “um futuro” (Simão do 5 referiu-se a esta mesma questão)].

“– *Quando os meus amigos estão a falar das juventudes partidárias eu percebo que ao pertencer a uma juventude partidária estamos a iniciar um percurso que mais tarde poderá ser benéfico para nós.*” (Fátima, E1)

No caso da participação nos jornais escolares, como identificámos em trabalhos anteriores (Brites, 2011b), há um reconhecimento positivo da participação na comunidade escolar e enriquecimento pessoal, mas também a identificação de alguns problemas de “excessiva” presença dos professores nesta atividade (à qual voltaremos no perfil 3), o que faz com que os alunos se sintam condicionados, na linha do que Vitor Tomé (2008) já tinha identificado. Este tema foi também abordado no grupo de foco 6¹³⁸, quando Carlos e Lito dialogavam sobre o papel da escola na fomentação de projetos que podem sobretudo interessar à escola e não tanto a uma linha dinâmica que inclua os alunos. O jornal escolar (de forma generalizada por todos os informantes que participaram em jornais escolares) é também visto como elemento de facilitação ou

– Estela: Bem, eu também não tenho a vossa idade... por estas questões quando se falam na escola são diferentes.

– Joaquim: Só por curiosidade, de que tipo de questões falam? O que contagia as pessoas a falarem?

– Anita: [ri-se] Futebol.

– Estela: Futebol... aquela música... o Cristiano Ronaldo a cantar aquela música [gargalhada]!

– Anita: Não é que essas coisas não se discutam no nosso grupo... mas... é diferente.

– Carminho: Depois depende do grupo de amigos, depende de muita coisa.

– Joaquim: Na minha turma é o euro vai acabar e no dia seguinte de manhã há uma aula de moeda e mercados financeiros e estamos três horas a discutir com o professor se o euro vai acabar!!” (GF3)

¹³⁷“– [pausa] Eu tenho vários amigos que fizeram parte da JSD e da JS e que têm a minha idade. Há jovens e vai continuar a haver que se interessar por política. Esse interesse tem a ver com o que passa por gerações, têm um pai ou um avô, tem a ver com as vivências e com o facto de eu contactar com um grupo de jovens ligados à política. A minha opinião sobre esse tipo de jovens ligados à política é muito positiva. Se contactarmos com estas pessoas, que são uma minoria, enriquecemos muito. Isto além de fazer mais contactos e relacionamentos com pessoas que se calhar nos vão ajudar de alguma maneira e a nossa cultura também cresce” (Bento, E1)

¹³⁸ No grupo de foco 6, participaram a Carla, o Lito e o Carlos (perfil 4).

aprendizagem para quem quer vir a ser jornalista. Na linha do que já identificámos noutras pesquisas (Brites, 2011b), as raparigas mostraram-se mais vocacionadas para fazer reportagem ou notícia (mais neutrais), enquanto os rapazes optaram pela opinião, pois pode proporcionar uma maior evidência ao autor (mais impositivos).

“– Sim, é verdade. Eu participo num jornal escolar, no da associação, faço crónicas. Desde este ano que o jornal foi criado. Eu tenho muito jeito para a crítica, faço as crónicas do jornal. O jornal tem parte da escola e parte atual. Nas minhas crónicas tento falar das coisas da escola para as pessoas se verem nas situações e perceberem mais dos assuntos.” (Teodoro, E1)

Na passagem de 2010 para 2011, com a exceção da Paula e da Carminho¹³⁹ (que até reforçou pois passou a ser a líder da candidatura da escola 2 nesse ano letivo, tendo também ido à sessão final no Parlamento), todos deixaram de participar nas atividades pelas quais foram escolhidos (Parlamento dos Jovens, jornais escolares e assembleia de bairro). Mas isso nem sempre significou diminuição de atividades de participação. Em 2011, são bastante notórias as soluções de participação online, no Facebook e noutros sites (alguns deles não próprios, como fóruns) (ver quadro 10).

Neste grupo, destacamos o facto de a Marisa ter prosseguido com o blogue pessoal e de a Paula ter criado um blogue¹⁴⁰. Ambas encaram esta atividade de uma forma muito solitária. Contrariando a ideia de que quem cria um blogue procura exposição, ambas referem que preferem que os amigos comentem em privado o que elas “postam”. *“Não quero que uma conversa privada fique lá”*, dizia a Marisa (E2). Ter um blogue não significa necessariamente exposição, mas ela pode ocorrer até de forma indesejável para o autor, como sucedeu com a Cândida do perfil 3, que teve de fechar o blogue por estar a ser alvo de comentários desagradáveis. Configura-se aqui o espaço pessoal e público, num conflito em que inevitavelmente se misturam.

¹³⁹ A Carminho no grupo de foco 3 conseguiu fazer com que a conversa passasse para um nível bastante “real” de participação, levantando algumas questões sobre práticas:

“– Carminho: Por exemplo, este verão ao que tudo indica devo ir para Rabo de Peixe que é uma das aldeias mais pobres de Portugal numa colónia de férias para estes meninos [aponta para fotografia com crianças], não estes, mas no sentido de meninos pobres. Eu mais depressa prefiro fazer, agir, do que fazer uma manifestação ou marcha de rua.

– Joaquim: A pessoa que vai para uma manifestação de pobreza de crianças deve logo a seguir ir para Rabo de Peixe trabalhar. Uma coisa é alertar a sociedade, a outra é agir sobre um tema!” (GF3)

¹⁴⁰ No perfil 4, iremos abordar a questão dos blogues profissionais, por agora estamos a falar de blogues que servem para divulgar ideias, pensamentos, reflexões pessoais.

“...é um blogue pessoal onde escrevo textos quando estou inspirada, não muito pessoais... mas às vezes já escrevi um que serviu como crítica ao acordo ortográfico, que eu não concordo com ele. Postei esse texto no blogue.

[...]

– Porque o começaste a fazer?

– O escrever para mim, há certos assuntos que gosto de partilhar com os outros, tirando as redes sociais, eu evito esse tipo de contactos, estar no meu blogue. Não há muita gente que saiba do meu blogue, mas sei que aquelas pessoas que eu sei que quero que vejam veem.

– Preferes que vejam e que comentem no blogue ou preferes falar pessoalmente?

– [ri-se] Está lá, qualquer um pode ver, mas prefiro que falem pessoalmente comigo, as mais próximas. Gosto de ter feedback pessoal com as pessoas que me dizem mais. Não consigo explicar bem, sei que o simples comentário não é tão íntimo como ter a pessoa a dizer se gostou, se não gostou... o que senti quando leu, o que podia mudar. Com as pessoas que gosto prefiro ter um contacto pessoal.

– Se pudesses escolher, preferias que o blogue só estivesse aberto àquelas pessoas mais próximas?

– Sim!” (Paula, E2)

A conversação (ver quadro 10) é também anotada como forma autorreportada de participação. Neste caso com a indicação de capacidade simultânea de influenciar os outros, como acontece com o Teodoro.

“– [Pausa] Uma situação qualquer, do dia a dia? [pausa, longa] realmente... não sei se separar lutas pode ser considerado? Não sei... eu às vezes influencio um pouco a vida das pessoas... tenho amigos com bastantes problemas e eu ia falando com eles e dizendo-lhes as coisas e eles realmente mudaram muito. Ao longo dos anos isso é uma coisa que até me marcou um pouco, eles ouviam o que eu dizia, viam que me preocupava com as coisas deles e mudaram, realmente. Penso que é mais isso. Eu acho que tenho uma boa capacidade de convencer as pessoas. Se alguém diz que 3+2 é 4 eu vou dizer que é 5 e ia conseguir convencer que 3+2 dá 5 e não 4. Eu uso muito isso, não para benefício próprio, mas para ajudar e melhorar.” (Teodoro, E1)

Quando é pedido que pensem na terceira pessoa e no que outros jovens fazem e se se interessam por política, tendo em conta valores, na linha de Dahlgren (2009a), as respostas são ambivalentes. Oscilam entre o sim (“*vejo que quando os jovens se juntam discutem muito política, pelo menos eu noto isso. E vejo que toda a gente está a par das notícias que nada passa despercebido.*” (Salvador, E1), a dúvida e o não, mas apontam para uma identificação negativa do comportamento dos jovens, inclusive reportando-se a experiência pessoais [“*Eu penso que são uma minoria. Por exemplo, a minha prima ela já pode votar e ela diz que não vota, que tanto faz é igual*” (Carminho, E1)]. Nos casos negativos, aponta-se para uma necessidade de investir na consciencialização.

“– Sim, há jovens que se interessam, a pequena minoria que se interessa geralmente tenta procurar interessar-se cada vez mais por isso. A maioria não se interessa porque talvez não tenha a consciência de como será importante quando eles próprios forem independentes... e terem de escolher quem governe.” (Paula, E1)

Relativamente ao que acham da participação dos jovens nos assuntos públicos, há uma representação recorrente dos jovens como futuro, quando a vontade de ação poderia ser construída no presente:

“– Eu acho que sim, porque os jovens vão ser o futuro do país, vamos ser nós que vamos estar à frente do país, nas instituições públicas, a governar o país. Por isso penso que os jovens deveriam participar mais.” (Marta, E1)

Quanto à indicação sobre se a opinião dos jovens em geral conta, sensivelmente metade acha que não. Os que dizem que conta referem a esfera mais privada, anotando que a opinião conta em casa, junto dos amigos ou na escola. Além disso, neste grupo levanta-se ainda uma questão que foi referida anteriormente que tem que ver com a juventude em risco e que pode estar ainda mais afastada da juventude “normal” ou “consensual”. A participação é vista como uma importante forma de inclusão, uma forma de cada um reforçar confiança em si mesmo:

“– Sim, uma pessoa que participe diretamente em alguma coisa vai-se sentir incluída e ali a marcar a diferença, a fazer alguma coisa. Participação é inclusão, quer dizer, até pode não ser, se for mal pensada, mas a pessoa vai-se sentir incluída desde que participe, penso que sim.” (Teodoro, E1)

Mas metade diz que só se exclui de participar quem não quer ser incluído. Entre os que indicam exclusão, as respostas colocam a exclusão em jovens particulares, na linha do que tinha sido encontrado atrás. Mais uma vez são identificados os jovens que podem configurar a ideia de *outro* possivelmente excluído socialmente.

“– Talvez por causa de estereótipos... a comunidade cigana sempre foi mal vista... pode haver um tipo de exclusão. Por exemplo, nas escolas, fala-se na escola do Cerco, penso que se alguém juntasse um grupo de cinco escolas, nunca ia escolher a escola do Cerco por causa da cultura entre aspas que lá passa, por causa de estereótipos e coisas dessas há pessoas que são excluídas” (Teodoro, E1)

“– Não sei. [pausa] Provavelmente, os jovens incapacitados, porque não ouço falar de iniciativas nenhuma. Sinto na comunidade que os deficientes são excluídos, basta ver cá na escola. Há deficientes e eu conheço porque vejo que estão sempre sozinhos, parece que ninguém quer saber deles. E não vejo iniciativas que promovam a iniciativa deles.” (Fátima, E1)

“– Os que veem telenovelas, que não se interessam pela política, que só ligam a televisão para ver telenovelas e vêm revistas como a Maria.” (Salvador, E1)

Os processos de participação neste grupo são mais variados do que no anterior (ainda assim, em 2010 muito centrados nas possibilidades que a escola oferece, como Parlamento dos Jovens e os jornais escolares). Há um reforço de atividades ao longo do tempo (tanto no consumo de informação quanto na participação). A Carminho manteve e até incrementou os seus modos de participação que são, aliás, muito diversificados quanto à participação micro e macro nas suas formas convencional e não convencional (inclusive anotado nos grupos de foco). O mesmo aconteceu à Paula, que manteve a participação no jornal e reforçou na internet, com o blogue pessoal. Além disso, importa anotar que de forma geral e em alguns casos com maior destaque (como o Salvador) houve um aumento na intensidade da participação. Neste grupo, as formas de participação na internet são não só mais intensas do que no anterior como também implicam uma maior capacidade para as estruturar e manter, pois há um reforço da produção própria, sobretudo em 2011, mas nem todas as formas de participação significam participação cívica. Há exemplos esporádicos (Carminho) de aplicação prática ao real das formas de participação e as ações coletivas têm especial destaque, muito influenciadas pela participação em manifestações. Há uma capacidade de reflexão sobretudo no caso da Carminho, da Anita (ambas também nos grupos de foco), do Salvador e da Paula. Ainda assim, a capacidade de reflexão sentiu-se mais quando falavam de notícias do que nas suas ações de participação.

Perfil 3: Participantes alternativos e cidadãos online

“Antes não tinha ativismos. Depois comecei a lutar por certas coisas”

Formas autorreportadas de participação (P3)

Quadro 11

Nome	E1 (2010)		E2 (2011)		GF (2011)	
	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional
Cândida		Parlamento dos Jovens (Escola2); Música; Ajudar senhora atravessar a rua; Conversar com amigos.	Juventude Partidária (CD).	Voto (AE); Conversar com colegas e professores; Música; MySpace, Facebook, blogue próprio.		
Jade		Jornal da escola; PJ; Vegetarianismo; Ajuda financeira.		Vegetarianismo; Fóruns online, Facebook.		
Tânia	Partido Político (E); Jornal regional. Manifestações de rua; ONG.	AE; Conversar em casa, com colegas na escola, amigos; Blogue próprio, Facebook (produtora de notícias), petição.	Votar; Partido Político (E); ONG; Manifestações.	Blogues (próprio e da AE), MySpace, Facebook; Jornal da faculdade.		
Helena		Música; Falar com amigos; Dar opinião; Facebook, MySpace.				
Manuela		Assembleia do bairro; Jornal de turma; dar explicações no centro do bairro.		Jornal de turma; Comentários noutros <i>media</i> que não são produzidos por ela.		
Bento		PE (Escola1); Associação musical e dramática.	Voto.	MySpace, Facebook; Quarteto de Música clássica.		

Na definição deste perfil nos espaços e práticas de participação, começamos pela Tânia, a única que manteve a atividade pela qual foi escolhida em 2010. A Tânia manteve-se ligada ao partido, de certa forma até reforçou a sua posição, mesmo tendo ido morar para outra cidade, para Lisboa (por ter entrando na faculdade, em Ciência Política). Neste grupo, a Jade manteve-se fiel ao vegetarianismo, a Manuela ao jornal de turma e o Bento (escola 1) à atividade musical.

Ainda relativamente à outra atividade pela qual foram escolhidos, o Parlamento dos Jovens, em relação à Cândida, as referências à participação continuam a corroborar o que outros colegas disseram, acrescentando que o projeto lhe deu *“maturidade, especialmente, porque aprendi a lidar com tudo... Eu sou uma rapariga um bocado*

tímida e tinha de me abrir mais para dar a minha opinião com os meus colegas e... especialmente maturidade” (Cândida, E1). Bento, pelo contrário, na linha dos outros dois colegas de escola, o Salvador e o Dário, incluídos no perfil 2 e no 5, disse que a experiência não foi positiva, sobretudo pelos moldes em que funcionou a sessão distrital e não tanto pela crítica exclusiva ao processo na escola 1. Relativamente à Helena, a atividade de participação pela qual foi escolhida, a criação de letras para músicas, está enraizada no seu quotidiano e envolve o núcleo de amigos.

“– Eu às vezes vejo algumas coisas na televisão e penso que eles estão completamente a gozar, por estar em vídeo estou mais ligada à comunicação e reparo nas imagens que eles põem a tentar apanhar o que o presidente diz de mal, as gafes, eu acho isso ridículo. Mas os media ajudam muito para descobrir o que se está a passar no governo português, a maior parte do povo não sabe o que se anda a passar.

– Mas na tua composição de músicas não sentes essa influência?

– Para escrever letras não me vou influenciar nos media, talvez me influencia mais na sociedade, sim os media têm influencia na sociedade através do que transmite na televisão, mas estou muito verde nisso principalmente a escrever em português. Ao escrever eu apenas sentia que estava a deitar alguma coisa cá para fora.” (Helena, E1)

É ainda importante anotar o caso da Manuela¹⁴¹, que assistia às assembleias de bairro. Começou a participar pois *“achava muita piada aos temas [definidos mensalmente]. E tinha ideias muito próprias sobre cada tema, mas depois também acho que participava o suficiente, mas não muito, pois era a mais nova, não conhecia muitas pessoas e sentia-me um pouco inibida*” (Manuela, E1). Na altura da entrevista 1, estava ligada ao centro, sobretudo por causa do apoio ao estudo, não só para ser ajudada como também para contribuir. Neste grupo, quase todos os entrevistados disseram preferir outras formas de participação além das escolhidas para a investigação. A Cândida¹⁴² revela uma enorme necessidade de ter uma profissão “diferente do habitual” e esse é o foco:

“– Eu não tenho propriamente boas notas. Mas também não me esforço muito para tê-las, mas é uma coisa que eu vou ter de mudar, porque a média... agora e para o futuro, especialmente para o

¹⁴¹ A Manuela começou a despertar para a política quando a tia lhe contou histórias familiares sobre a Festa do Avante.

¹⁴² Na primeira entrevista de 2010, a Cândida tinha consigo um papel para aderir a uma juventude, e na segunda já tinha aderido, apesar de não ser muito ativa ou interessada em participar. A motivação tinha sobretudo que ver com a vontade de saber mais sobre política e de corresponder ao círculo virtuoso que encontrava na escola 2 quanto à participação política *“Eu só me comecei a interessar por política este ano, começaram a falar do Parlamento dos Jovens, da política e a partir daí é que comecei a prestar mais atenção e vou-me filiar na [sigla da juventude]”* (Cândida, E1)

futuro. Cinematografia é uma coisa que é o que eu quero desde pequenina, e se é aquilo que eu gosto, que me faz feliz enquanto o faço... é uma coisa que eu irei seguir no futuro. E não ponho a questão de fazer qualquer outra coisa... a não ser que seja mesmo necessário. Se puder seguir neste ramo é o que quero fazer.” (Cândida, E1)

Também se dedica à música, que aprende como autodidata nos tempos livres. *“É uma maneira na qual se pode mostrar o que se sente. Através das letras, do ritmo numa guitarra, pode ser uma batida triste, alegre. Nós, por exemplo, se não tivermos ninguém com quem desabafar sobre um determinado assunto, eu baseio-me na música.”* (Cândida, E1). Aversa à exposição pública, a Cândida reconhece que os amigos desconhecem algumas das suas facetas mais criativas: *“Os meus amigos não sabem que eu toco guitarra ou que escrevo música (apenas dois ou três sabem isso). Não é coisa que eu utilize para ser fixe. Se é importante para nós não tem que ser importante para os outros”* (Cândida, E1). A Tânia, pode dizer-se, tem “dois amores”: a ONG e o partido, a Jade (que gostaria de ser membro da PETA), o vegetarianismo:

“– Antes não tinha ativismos. Depois comecei a lutar por certas coisas [diz tudo isto com bastante emoção] e o casamento entre pessoas de um mesmo sexo foi logo das primeiras, foi muito bom.” (Tânia, E1)

“– Porque é que o vegetarianismo é tão importante para ti?

– Inúmeras razões, desde a saúde, o ambiente, porque o maior poluidor é mesmo a indústria da carne, a principal razão é mesmo pelos animais. Primeiro não concordo com comer os animais, e não concordo com a manipulação das empresas que estão pelo meio, e também por razões biológicas, nós nascemos herbívoros.” (Jade, E1)

O Bento gosta incondicionalmente de jazz (criou um quarteto, que nas suas palavras em 2011 já era conhecido e até já tinham tocado num bar conceituado e alternativo do Porto) e da escola de teatro e de música¹⁴³. Já a Manuela destacou ainda um projeto de turma com a criação de um jornal (ainda existia em 2011) que servia para ter voz e debater. Foi criado para dar continuidade a uma conversa que começou nas aulas e que não teria continuidade de outra forma. Começou por ser impresso mas os custos ditaram que passasse a ser digital e enviado por simples e-mail (uma forma tradicional, mas mais prática do que um blogue).

“– O jornal de turma e os jornais escolares de uma forma geral são importantes para debaterem os temas da comunidade escolar?

¹⁴³ Em 2010 a sua ligação à escola era mais técnica, ajudar na parte técnica do som para as peças de teatro, considerava que era uma forma de ajudar os atores.

– Sim, porque nós agora na escola quase não temos tempo nem vontade para debater as nossas ideias. O jornal deu para cada um dizer o que achava sobre cada coisa. Por exemplo, eu escrevia um tema e se alguém não estivesse de acordo, escrevia e dava a sua opinião e escrevia. Assim, deu para nos conhecermos também.

[...]

– Mas às vezes o contexto escolar pode ser visto como castrador...

– Não, porque ninguém sabia. Os professores não sabiam, era entre alunos. Mas a ideia se calhar ocorreu no contexto da aula de inglês. Estávamos a dar os jornais e era interessante ver como são tão diferentes. Eles têm um que é só de fofuques, o Sun, e depois o sério, o Times.

– Faziam e imprimiam?

– Sim, quando não conseguíamos imprimir, usávamos o e-mail e mandávamos para todos os da turma. Nos últimos tempos foi por e-mail.

– Nunca pensaram fazer um blogue?

Não.” (Manuela, E1)

Refletindo sobre se os jovens se interessam por política, a Tânia falou da necessidade de se participar mesmo na política mais alargada. Já Bento, como indicámos anteriormente, referiu-se à importância estratégica de pertencer a uma juventude e de como o assunto é tema de conversa entre amigos, apesar de a ele próprio não o seduzir. Sem responder diretamente à questão, e centrando-se no plano individual, a Helena¹⁴⁴ falou de um jantar político a que foi por vontade do pai e a Cândida começou por falar da sua alteração no modo como encarava a política com a participação no Parlamento dos Jovens.

“– [pausa] eu tenho vários amigos que fizeram parte da JSD e da JS e que têm a minha idade. Há jovens e vai continuar a haver que se interessam por política. Esse interesse tem a ver com o que passa por gerações, têm um pai ou um avô, tem a ver com as vivências e com o facto de eu contactar com um grupo de jovens ligados à política. A minha opinião sobre esse tipo de jovens ligados à política é muito positiva. Se contactarmos com estas pessoas, que são uma minoria, enriquecemos muito. Isto além de fazer mais contactos e relacionamentos com pessoas que se calhar nos vão ajudar de alguma maneira e a nossa cultura também cresce.” (Bento, E1)

“– Já fui a um jantar em que eram imensos jovens da política, os meus pais foram convidados, e disseram para eu ir, era da Póvoa, candidatura para presidente [PSD], eu fui e vi um grupo de jovens, o meu pai até disse para eu entrar, eu disse que não. Acho bem para eles se se interessam [por política], se acham que devem mudar alguma coisa, vale a pena lutarem por aquilo que querem.” (Helena, E1)

“– Eu acho que sim, lá no fundo, sim, porque qualquer um se interessa por política, mesmo dizendo que não. Porque o Sócrates disse que fez não sei o quê, ei que fixe, não gosto tanto dele; o Paulo Rangel fez não sei quê, ei que fixe.” (Cândida, E1)

Pensando a participação dos jovens nos assuntos públicos, novamente

¹⁴⁴ A Helena não evidenciou interesse por notícias, mas, apesar de, de certa forma, o negar, interessa-se em saber como funcionam os partidos.

encontrámos a tónica de como é importante que os jovens participem, pois são o futuro (Cândida, Tânia, Helena e Manuela), a Jade diz:

“– Acho que é importante, primeiro porque acho que eles vão aprender, não nos podemos limitar a uma área de conhecimento, na atualidade temos de estar a par de tudo um pouco, saber um pouco de cada coisa. Vão aprender a ser pessoas melhores, vão aprender a pensar.” (Jade, E1)

O Bento, pelo contrário, fala da importância presente da opinião dos jovens que estão mais em contacto com a realidade em que vivem, mais do que os políticos.

Foram ambivalentes quando levados a pensar se a opinião dos jovens conta. Levantaram-se assuntos relativos às diferenças de classe, as diferenças entre jovens e adultos, e novamente os jovens mais problemáticos. O Bento disse que estrategicamente dá opinião quando sabe que esta vai ser escutada.

- “– Os jovens são ouvidos e levados a sério?
- *Alguns, outros não. Os revolucionários não são ouvidos praticamente.*
- Quais são ouvidos?
- *Os da classe mais alta, talvez, os que têm mais educação.”* (Helena, E1)

“– [ri-se] Depende. A verdade é que maior parte das vezes não, não somos vistos com a credibilidade que merecemos. Mas tudo depende da nossa postura em relação ao que estamos a defender e a falar. E se fazemos com fundamentos ou simplesmente porque nem temos razões ou nem pensamos no assunto. Mas é verdade, a maior parte das vezes não somos ouvidos, mas deveríamos ser, porque se dizem que somos o futuro.” (Tânia, E1)

O grupo considerou quase unanimemente ser importante participar como forma de inclusão. A ideia foi reforçada pela Manuela, considerando que o não participar exclui, a Tânia, o Bento e a Jade referiram-se à criação de uma base de ligação entre todos.

“– A partir do momento que temos uma opinião sobre um assunto é mais fácil falarmos com as pessoas e de nos incluirmos cada vez mais, seja na escola seja na comunidade.” (Tânia, E1)

Só a Tânia e a Jade é que consideraram que quem quer participar participa, nada é proibido, os outros levantaram problemas de exclusão. A Cândida falou dos ciganos, Bento dos “marginais”, dos “rebeldes” e em menor medida do racismo. A Helena referiu-se aos homossexuais e outras minorias. Já a Manuela (que estudava numa escola

de elite apesar de morar no bairro próximo) falou dos grupos que se constituem nos muros das escolas.

“– Acho que sim. Não é bem o termo racista, mas os ciganos¹⁴⁵ por exemplo são excluídos. Não devia ser assim, mas: são ciganos, não deveriam ser de cá, podem ter doenças estranhas, não nos vamos aproximar. Penso que isso é estúpido, são cidadãos como nós. Deviam ser aceites da mesma maneira como nós somos aceites.” (Cândida, E1)

“– Se calhar na escola, está dividida em grupos de popularidade, os mais populares, os normais e os completamente excluídos. Se calhar a pessoas completamente excluídas não acham piada. São normalmente as pessoas com problemas, as mais estranhas, as mais diferentes, por assim dizer. Os góticos, as que são diferentes, eu acho que não há mal nisso, é bom para variar. Mas nem todos pensam como eu.” (Manuela, E1)

Basta olhar para o quadro 11 para identificarmos que neste grupo há uma forte intensidade das ações de microparticipação não convencional e com ênfase na procura de uma intencionalidade de participação cívica, no sentido de apoio à comunidade, em especial a Cândida, a Jade e a Tânia (neste último caso reforçada ao longo do tempo). As formas de participação permitiram identificação de espaços online de terceiros como fóruns, mas também em blogues próprios e no MySpace. Quase todos mantiveram formas de participação de 2010 a 2011, embora a Manuela, a única do grupo a marcar presença nos grupos de foco, tenha diminuído a sua participação nestes. Neste grupo existiu capacidade para refletir sobre os seus processos de participação com pluralidade.

¹⁴⁵ A discriminação sobre ciganos e jovens desviantes foi referida muito em particular pelos informantes da escola 2 (exemplo da Cândida), assim como pelos do bairro.

Perfil 4: Participantes politicamente engajados e informados

“Não há dia nenhum [...] em que não haja qualquer coisa para fazer [...], ou qualquer atitude para tomar”

Formas autorreportadas de participação (P4)

Quadro 12

Nome	E1 (2010)		E2 (2011)		GF (2011)	
	Macro convencional e não convencional)	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional
Carla	Juventude (CE); Jornal regional; Petição do partido.	Candidatou-se AE; PJ; Blogue partido, Facebook; Voluntariado.	Juventude (CE).	Voluntariado; organização escola; Facebook, blogue partido.	Juventude; voluntariado.	
Estela	Juventude (D); Jornal regional. Manifestação.	Jornal da escola; Blogue de turma, escola.	Juventude (D); Jornal regional.	Jornal da escola; Falar com amigos; blogue de turma; escuteiros.	Juventude; voluntariado.	Escuteiros.
Natércia	Juventude (E); Jornal Partido. Manifestações de rua.	AE (presidente); Intervenção na escola; Debates/conversa; petições, abaixo- assinados; Blogue.	Juventude (E); voto; Manifestação.	Organização dentro da faculdade.	Juventude; manifestações	
Lito	Partido Político (E); Jornal Regional. Manifestações de rua.	AE (presidente); Comunidade onde vive; Blogues próprios; Facebook; Petições; Escola.	Partido Político (E); Jornal do partido. Greve geral.	AE; Jornal da escola; Bogues próprios; Petição online; organização de uma manifestação na escola.	Partido; manifestações.	Conversas.
Rui	Partido Político (E); Manifestações de rua.	Murais; Música; blogue próprio; petições.	Partido Político (E); Voto.	AE; MySpace, Facebook; Blogue próprio; Petição; Conversas; Compor música (mais pessoal); Escola.	Juventude; manifestações.	
Joaquim	Partido Político (CE); Jornal regional; Voto; Manifestações.	Jornal da faculdade, AE. Notícias no Facebook; Voluntariado; Sociedade; Petições.	Partido Político (CE); Jornal regional; Voto.	AE; Jornal da faculdade; Facebook, fóruns; Comunidade; Casa; Blogue próprio, petições.	Partido.	Associação; AE; ; voluntariado.
Carlos	Juventude (CD); Manifestações.	PJ (Escola2); AE (presidente); Petições; Facebook; Escola.	Juventude (CD); Voto; Manifestação (cultura).	AE (presidente); Facebook; voluntariado.	Juventude; manifestação.	Voluntariado;

Este grupo é o que tem uma maior intensidade de participação, inclusive em prol dos outros, e também o que mantém uma estabilidade ao longo do tempo, com incidência em questões políticas, apesar de poder oscilar a sua forma de as encarar dependendo do momento político e do partido que está no poder. Neste grupo é evidente que, na resposta à pergunta direta sobre as atividades de participação, deixam muitas de

parte porque acabam por englobar tudo num sentido mais genérico, o detalhe acaba por se perder no tema de participação (partido, campanha, voluntariado, entre outros). A participação é também considerada uma forma de experimentação, os informantes assumem ter curiosidade em perceber como é que diferentes formas de participação se constituem e decorrem e quais os impactos. A cidadania e a participação são, claro, aprendizagem pela prática e pelo investimento pessoal (Dahlgren, 2006: 273; Buckingham, 2006/2000: 203), como identificámos no *capítulo 1*.

Todos participaram nos grupos de foco (apenas dois deles não foram ao segundo grupo de foco) e os seus discursos são polarizados entre direita e esquerda – inclusive o mesmo veio a acontecer com jovens de outros perfis (sem participação política ativa, como a Carminho e a Anita, embora pertencessem não-ativamente a juventudes partidárias), que participaram nos grupos de foco.

No debate, nas entrevistas e nos grupos de foco, os *media* noticiosos e os digitais foram associados na sua relação com o poder político e com as influências que existem mas não deveriam existir. Vejamos as divisões entre Esquerda e Direita nas conceções sobre os meios digitais (em articulação com o *capítulo 4*), as diferentes formas de participação, o uso de panfletos/contacto direto com as populações e o meio ambiente e as manifestações.

“– Joaquim: ...claramente existe um movimento de esquerda muito grande na era digital, ou seja, blogues, Facebook e até no Twitter e depois, quanto ao que o Lito estava a dizer e com o que eu concordo quase totalmente, em que os jornais são tendencialmente mais para a direita e que existe uma menor presença da esquerda...

– Anita: Mas também estás a falar de partidos...

– Carminho: Também...

– Anita: Fala, fala...

– Carminho: Também é uma questão política, claro que os jornais, quanto às notícias, mesmo se a pessoa que os escreve é de direita ou de esquerda, isso, à partida, é irrelevante.

– Lito: Não [reforça o que diz com abanar de cabeça]!

– Anita: Numa crónica é diferente, mas o jornalista... na notícia não!

– Joaquim: Penso que relatar factos deve ser imparcial, acho que estamos de acordo...

– Lito: Mas a questão...

– Joaquim: Essa linha tendencial do jornal em si, se os colunistas convidados são mais de direita ou do partido X ou Y obtêm pelo menos uma opinião... se pegares no Público vês que dois terços das notícias de opinião são tendencialmente... levam tendencialmente a uma direção política. Pode haver a coluna de opinião... mas tendencialmente...

– Anita: Mas também estás a falar dos partidos que mais representação têm, seja o PS, o PSD ou o CDS são os que têm mais representatividade.

– Lito: Poder político não quer dizer poder económico ou cultural. Essa é que é a questão da democracia que se coloca... hoje em dia. O quê? Quem tem dinheiro é quem decide democraticamente? É essa a minha pergunta.” (GF3)¹⁴⁶

O tipo de participação implementada por estes jovens para atenuar problemas sociais foi também alvo dessa distinção política:

“– Carlos: Voluntariado ao Banco Alimentar, faço sempre 3 a 4 horas no supermercado. Depois com a UNICEF, colaboro com eles para recolha de fundos para crianças em África, ir às casas de porta a porta. Depois, um dia, com colegas da minha turma [da escola 2], fomos passar o dia a um lar, de idosos, eles contaram-nos as histórias de vida deles. Através da associação de estudantes fizemos uma recolha de bens alimentares no Natal e na Páscoa e distribuímos por uma associação de crianças em risco e contribuo mensalmente para a UNICEF.

– Natércia: Isto é complicado de falar, porque nós [com Rui] fazemos parte da mesma organização. Em relação às imagens das crianças e das reformas, existem organizações autónomas que tratam desses assuntos.

[...]

– Carlos: Eu acho que... sei lá... não há a mesma convicção.

– Teodoro: Eu acho que as pessoas dizem, passam fome, mas as pessoas hoje não sabem o que é passar fome. Como era em Portugal há uns anos atrás.

– Carlos: Bem, mas os velhos então sabem muito bem o que é passar fome...

– Teodoro: Sim.

– Natércia: Os velhos passam fome!

– Carlos: Os meus avós vivem no interior e a comida que produzem é a que comem, é uma idade quase medieval, só se produzem as batatas... têm dificuldades pois já são pessoas com 80 anos que não têm a mesma capacidade produtiva.... E nós por exemplo não nos manifestamos porque existem idosos com problemas.

– Investigadora: Sendo estes temas tão fortes, o que costumam fazer para melhorarem? A este ou outros temas que se lembrem.

– Carlos: Eu particularmente só se for através do Banco Alimentar ou através da UNICEF para crianças, mas é para o Corno de África... mas isto da velhice, realmente, eles saem de um regime em que não havia uma estrutura social que os pudesse sustentar, agora é difícil, mas o que podemos fazer é dar comida...

– Teodoro: Não é comida, é a solidão [simultâneo].

– Carlos: É, a solidão é o pior, quem não tem a família é muito pior, este é um tema que me toca diretamente, mas é complicado ir na rua ver um idoso e ir falar com ele e perguntar se quer ir para minha casa. Se vir que está com dificuldades, posso abordar... aí sim, se quer companhia. Se calhar quando for mais velho mais facilmente abordo uma pessoa desta idade. E depois há a reação deles... há aqueles velhotes que falamos com eles e eles contam-nos a vida toda deles. Eles vivem na baixa há muito tempo, mas como há muitos jovens à noite eles juntam-se a nós.” (Grupo de foco 4)¹⁴⁷

¹⁴⁶ No grupo de foco 3, estiveram presentes a Anita e a Carminho (perfil 2), bem como o Joaquim, a Estela e o Lito (perfil 4).

¹⁴⁷ No grupo de foco 4, participaram o Joaquim e a Estela (perfil 4) e ainda a Anita e a Carminho (perfil 2).

Na mesma linha, a Carminho (do perfil 2) referiu-se à importância da participação ser feita no terreno, de forma ativa e concreta, junto das populações:

- “– Investigadora: E estas duas? [imagens de idosos e crianças]
- Joaquim: *Levaria semanas... Não temos conhecimento suficiente sobre os temas para discutirmos isso, eu não tenho...*
- Investigadora: E os direitos das crianças e dos idosos?
- Joaquim: *Foi mais uma vez a discriminação positiva.*
- Estela: *Sim...*
- Não são temas que provoquem indignação?
- Estela: *Provocam.*
- Lito: *Provocam...*
- Joaquim: *Eu por exemplo acho que a velhice em Portugal é um caso sério, é muitíssimo difícil mobilizar. Não é fácil ter um grupo de terceira idade a fazer uma manifestação. E vamos ser práticos e depois é difícil mobilizar um grupo de pessoas da nossa idade da geração de indignados e da geração à rasca para um movimento para a velhice, um movimento que não é o deles. Ainda agrava mais o tema porque é difícil de lidar. Os velhos têm muito menos voz do que nós próprios na sociedade, do que os jovens. Também têm muito menos noção dos seus problemas do que nós jovens.*
- Lito: *Em relação a eles mesmos!* [simultâneo]
- Joaquim: *Exatamente, em relação a eles. Isto ainda agrava mais. Isto tem de ser seriamente falado e discutido.*
- Carminho: *Não concordo que isto [aponta para imagem direitos] esteja incluído nisto [aponta para imagens manifestações]. Nós, as pessoas no geral, muitas das vezes, manifestam-se mas não pensam em estender a mão a quem precisa...*
- Lito: *Isso depende do tipo de caridade...*
- Carminho: *Não estou a falar de toda a gente.”* (GF3)

Uma das discussões mais aguerridas dos grupos de foco teve como ponto de partida as vantagens e as desvantagens do uso de panfletos como forma de passar mensagem política às populações em ações partidárias concretas. O desentendimento mostrou clivagens profundas entre esquerda e centro-direita e não foi exemplo único durante o grupo de foco 5:

- “– Natércia: *Bem... há algumas considerações sobre o que foi dito até agora. Eu acho que esta questão que tocaste do desperdício do papel é uma preocupação justa a nível ambiental, é preciso ter cada vez mais... ainda assim, acho que não se justifica. A gente olhando para os jornais poderia olhar para uma série de outras coisas e pensar, porque é que isto existe ou não!!!*
- Carla: *Sim, há uma data de outras coisas, deveria ser proibido distribuir flyers na cidade. A maior parte das pessoas polui, deita ao lixo e suja a cidade. A informação que as pessoas não querem ver, é um facto!*
- Teodoro: *Depende, depende. Um flyer pode ter muito tipo de informação.*
- Carla: *Eu sou sincera, dão-me e eu guardo e depois deito fora.*
- Teodoro: *Se eu não tiver nada para fazer, leio!*
- Carla: *Bem mas nós não estamos a falar de uma minoria mas de uma questão generalizada, olhas para o chão e vê que as pessoas não quiseram aquilo! É uma mancha.*

- Carlos: *Mas é o meio de comunicação mais fácil de chegar às pessoas!*
- Carla: *Eu percebo isso, eu sei que tenho umas ideias um bocado de ditadora. Mas eu acho que não faz sentido, vivemos no século XX e há 400 mil meios de publicitar as mais diferentes coisas.*
- Rui: *E-mail? Não é mais fácil entregar um panfleto?*
- Carla: *Mas Rui, porque vais entregar um panfleto a uma pessoa que não quer?*
- Teodoro: *10% ficam com o panfleto.*
- Carla: *E os outros 90% poluem a cidade!*
- Teodoro: *O que as pessoas querem é fazer propaganda, a poluição da cidade... depois vem o lixo e leva tudo.*
- Carla: *Mas qual é o objetivo?*
- Teodoro: *Então, é atingir esses 10% de pessoas! Ou mais até!*
- Carla: *O custo é indiferente, portanto!*
- Natércia: *Acho que não sei bem o que acho... é uma perspetiva no meu ponto de vista errada porque quer dizer, depende do que estiveres a falar. Pode ser um flyer de uma marca e de uma empresa e isso tem um sentido, não é pior do que vou falar a seguir, mas pode ser um flyer que fala dos problemas das pessoas. E se calhar as pessoas interessam-se em saber dos seus próprios problemas e saber informações. Porque se distribui o Metro e o Destak? Também há pessoas que põem ao chão! [visivelmente irritada]*
- Carla: *Mas o Metro e o Destak estão num sítio e se as pessoas querem pegam [visivelmente irritada].*
- [...]
- Rui: *Recebes e deitas ao lixo?*
- Carla: *Exatamente. Mas a questão é que nem todos são civilizados.*
- Natércia: *Mas, então, vamos apostar na educação ambiental e não é vamos acabar com os flyers! Não é? [gargalhadas]*” (GF5)¹⁴⁸

Este confronto entre a esquerda e o centro-direita esteve sempre presente, no grupo de foco 3 e no 4. No grupo de foco 3, foi lançado ainda o debate quanto às intenções por detrás das manifestações, considerando que também estas são um sinal de se pertencer à direita ou à esquerda e levou a que se debatesse em torno das principais manifestações ocorridas em Portugal em 2011.

“– Carminho: *Nesse sentido, tenho uma opinião completamente contrária. Eu vou ser frontal e dizer o que penso. Eu acho que isto [aponta para as fotos das manifestações] é um bocado palhaçada. O que eu vejo é uma tentativa da comunicação social, muitas vezes não fundamentada, porque a maioria das pessoas que lá está muitas das vezes não sabe o que está a fazer, e sabe que está ali e se lhe perguntarem, porque não gosto do governo e coisas sem sentido nenhum e acaba por ser completamente ridículo... nesse tipo de manifestações... umas manifestações, que partimos do princípio de que é a partidária, tem um total controlo do Bloco de Esquerda e do Partido Comunista e aquilo começa a tornar-se ridículo. Uma coisa que começa por ser uma situação de indignados passa a ser tomada pela esquerda como se fosse uma luta deles. E como se fossem eles que fundamentassem as coisas.* [gargalhadas]

– Lito: *Eu por acaso estou metido na organização do 15 de outubro, sou do [partido dele] e posso responder-te a isso. O Partido Comunista é um partido completamente à parte de movimentos sociais, a não ser sindicalistas e coletivos de estudantes. O Partido Comunista está fora disto. Quanto ao*

¹⁴⁸ No grupo de foco 5, participaram o Rui, o Carlos, a Carla e a Natércia (perfil 4) e o Teodoro (perfil 2).

Bloco, em relação a estes movimentos sociais, o 12 de Março é um discurso exatamente ao contrário do que o Bloco teve na altura. Porquê? O 12 de Março tinha um objetivo: o objetivo era tirar o Sócrates do Governo e não é por acaso que a JSD em Lisboa andou a distribuir flyers à vontade no 12 de Março, mas já não o fez no 15 de outubro e eram as mesmas pessoas a organizar. O 12 de Março foi um aproveitamento da direita quando tinha todos os grandes ideólogos da televisão de direita a apoiar uma manifestação contra o Sócrates, era a oportunidade que o PSD tinha de subir ao poder. O 12 de Março marca na sociedade portuguesa... houve um aproveitamento de todos os ideólogos de direita sobre o 12 de Março.

– Anita: Lito, mas é por interesses...” (GF3)

Todos os membros deste grupo estão ligados (ou pretendem estar) a associações de estudantes, inclusive metade como presidentes, e voluntariado (neste caso, exceto os de esquerda). Foi ainda identificada (embora não exclusiva) a referência à dificuldade em entrar nas juventudes partidárias e ao modo como a informação nem sempre está disponível. Aqui também se encontram os que participam nos jornais tradicionais (aos quais se juntam outros dois jovens que estão no grupo 3 e no 5).

Iremos agora incidir sobre os elementos de participação pelos quais foram escolhidos. O jovem que escolhemos em 2010 por ter participado no Parlamento dos Jovens na entrevista de 2011 estava um pouco desiludido com o seu partido (o que já não acontecia nos grupos de foco). Foi votar pela primeira vez e também mostrou alguma desilusão com a participação na “juventude”.

Como foi feita e decidida a entrada na juventude? No caso da Natércia¹⁴⁹, contactou na escola secundária com uma ação do partido, bem como através de notícias da televisão e do site, e depois foi-se interessando e informando sobre as possibilidades de entrada e as atividades que desenvolviam. O seu colega de partido, o Rui, que orgulhosamente disse fazer murais e fez questão de os distinguir de *graffiti* por serem intervenções políticas assumidas, entrou em 2009 (ano de eleições). Confessou que nem sempre se interessou por política, mas durante uma festa do partido (a que foi com amigos) ouviu as pessoas a falar, discursos políticos e parou para pensar. Só depois foi pesquisar à internet e falou com amigos de diferentes ideologias e acabou por entrar no partido. Também com 15 anos, o Lito¹⁵⁰ decidiu entrar no partido; a influência da

¹⁴⁹ Pais têm 9.º ano, mãe é filiada no partido e o pai não é, embora esteja na posse da ficha de adesão.

¹⁵⁰ Logo na primeira entrevista, explicou como é que a sua paixão por participar de certa forma vai condicionando a vida social. “Quando digo que sexta-feira vou ter de estar todo o dia na escola a tratar de coisas para os alunos, muitas pessoas podem dizer para ir para praia, isso é uma seca, e eu acho que ficava moreno, estava com os meus amigos, descansava, mas eu gosto disto. É uma paixão e às

história bolchevique que estava a dar nas aulas e o 25 de Abril despertaram a curiosidade.

“– Na altura entrei cheio de vontade de fazer coisas, não conhecia ninguém. Um ou dois amigos da minha mãe eram, mas nem são ativos. Eu nasci aqui na maternidade e vim visitar o pediatra que quando eu nasci tratou de mim. Vim aqui visitar e a minha mãe deixou o carro perto desta rua, e entrei aqui. Fui recebido pelo [nome do colega], ele deu-me umas informações e uns dias depois eles ligaram-me para vir a uma reunião e conhecer as pessoas. Criei para além de um grupo de trabalho um grupo de interesses de pessoas que saem à noite e que têm outros interesses fora do [partido].” (Lito, E1)

A Estela também aderiu muito jovem, com 14 anos. Diz ter sido fácil, seguiu as pisadas do pai, que é do mesmo partido, começou a ir às reuniões e identificou-se. Deu-se ainda a coincidência de se começar a interessar durante as campanhas de 2009. A Carla¹⁵¹, antes de entrar por convite com apenas 15 anos, teve alguma dificuldade em perceber como poderia entrar: *“Eu não arranjava meio de chegar até à juventude, não encontrava a ligação. Ao entrar para a juventude apercebi-me de que não era a única, existe uma dificuldade em as pessoas aproximarem-se”* (Carla, E1). Em pouco tempo conseguiu encontrar o seu espaço dentro da juventude e valoriza a importância de ter voz. O Joaquim sintetiza bem a vontade que estes jovens expressaram ao entrar nas juventudes: preocuparem-se em fazer algo pela sociedade, pelas pessoas.

“– Foi vontade de querer fazer mais alguma coisa, eu sempre fui bastante pró-ativo, a nível social, das associações de estudantes, associativo. Durante um ano tive a experiência de fazer trabalho de voluntário com sem-abrigo, era um trabalho assistencialista, eu senti que apesar de ser um trabalho necessário no imediato, não era a resposta sustentável para todo e qualquer tipo de problema. Daí comecei a sentir a necessidade de intervir num outro campo, num campo mais estruturante que seria a política ativa.” (Joaquim, E1)

vezes as paixões não se conseguem explicar muito bem. Do ponto de vista racional, se não for eu, quem vai fazer por mim?” (Lito, E1)

¹⁵¹ Foi uma informante sempre empenhada ao longo da investigação e que no grupo de foco 6 (participatório) assumiu um papel muito rigoroso, tomou nota e para falar socorreu-se do bloco. Curiosamente, apesar de ter sido sempre muito desinibida e interventiva, acusou neste caso a solenidade do ato ao mostrar-se algo nervosa na apresentação do seu estudo de caso, que versava as manifestações, o voto e o consumo de notícias. *“Então... [trazia escrito] eu falei com umas 10 pessoas, mas não escrevi a opinião de todas, apenas de quatro. Duas sobre o que eles achavam dos órgãos de comunicação social, da televisão, dos jornais, do jornal impresso e do online e fiz outra entrevista sobre as manifestações sobre aquelas imagens dos Indignados e da Geração à Rasca e outro sobre aquela imagem que falava sobre votar.” (GF6)*

Num dos grupos de foco, discutiu-se o papel das juventudes e o seu impacto social, muito dependente do que são as vontades pessoais inseridas no coletivo partidário:

“– Joaquim: Mas, a nível de impacto, a juventude vai ser aquilo que eu vejo que me pode potenciar mais a nível de impacto positivo num grande número de pessoas, mas é tangencial, ou seja, eu acho que o trabalho que fiz [na juventude] não teve nenhum impacto direto. É muito absorvido pela instituição ou pela organização e eu pessoalmente não consigo descortinar um impacto direto na sociedade. Consigo, é como digo, mas é um caminho muito longo até chegar lá, é preciso ter alguma participação, mas isso vai-se potenciar com o meu crescimento.

– Investigador da FPCEUP¹⁵²: Mas não há um impacto direto na sociedade?

– Joaquim: Se calhar é mais fácil explicar com um exemplo. Na carrinha comunitária da Cruz Vermelha eu ia servir comida às pessoas com um impacto, a pessoa ficava logo feliz, porque estava a comer. Chegava a casa e o impacto direto da minha ação foi X. Quando faço uma campanha para atrair habitantes para o centro histórico do Porto, faço uma campanha pública em relação a isso, escrevo nos jornais, leio jornais, vou para a o Facebook, até vou falar à Assembleia Municipal, seja o que for, mas não sei se foi a notícia que imprimi, que fiz sair ou que escrevi, que faz com que venham mil pessoas ou não venha nenhuma para o centro histórico do Porto. O meu impacto não é mensurável. Por haver diversos caminhos de medir esse impacto, eu acredito, se não acreditasse não estava lá, mas não é um impacto direto facilmente mensurável.

– Investigador da FPCEUP: Mas afinal qual é o papel das juventudes partidárias na sociedade?

– Joaquim: Eu acho que é formar pessoas. Na minha opinião pessoal é formar pessoas.

– Estela: Sim para um dia mais tarde elas poderem atingir níveis na política.

– Carminho: Eu acho que não só, são ferramentas.” (GF3)

Como já indicamos, este perfil é também marcado pela importância dos líderes no movimento associativo escolar, como dirigentes de AE. Isto verificou-se não só fazendo continuidade de projetos já existentes nas escolas, como também encetando novas possibilidades de criar associações onde elas não existiam, como o Lito fez, que dedica a maior parte do seu tempo à associação, na escola secundária. O Carlos¹⁵³ tem a mesma opinião, é na associação de estudantes que se sente um cidadão ativo. “Não há dia nenhum, nem ao sábado nem ao domingo, em que não haja qualquer coisa para fazer em relação à associação de estudantes, ou qualquer atitude para tomar” (Carlos, E1). Natércia fala da importância de defender os interesses dos estudantes.

¹⁵² Que como indicámos no capítulo 5 também estive nos grupos de foco 3 e 4.

¹⁵³ O Carlos era o motor das ações de participação na escola e influenciava os seus colegas. Ele está muito presente nas entrevistas dos colegas, logo em 2011. Era referenciado, ainda que indiretamente. A Cândida apelidou-o de Sr. Primeiro-Ministro.

“... defender os direitos dos estudantes, para além de todas as outras coisas. Não estou a dizer que organizar um torneio de futebol não é um direito, se calhar é, o direito ao desporto. Mas essencialmente sobre os problemas do ensino e sobre os problemas da escola a associação deve ter uma intervenção forte e ser a vanguarda da denúncia dos problemas.” (Natércia, E1).

As formas de participação (como podemos ver no quadro 12) são diversas. Não nos iremos deter muito tempo a analisar as respostas em torno do voto, mas importa anotar como até nesse ponto as ideologias políticas são importantes para pensar o significado de votar e não votar. Questões como legitimar o voto, bem como reflexões sobre manifestações cidadãs, como sendo pilares do exercício da cidadania, são entendidas de formas diferenciadas por informantes de esquerda e de direita. Nas entrevistas, todos foram unânimes em considerar o voto fundamental na democracia, como podemos ver neste excerto, que aponta ainda para outras formas de participação pública. “A minha lista de prioridades quando fizesse 18 anos, era votar, dar sangue e tirar a carta. [...] Há muitas pessoas que dizem: isso é estúpido! Mas eu vejo o ir votar mais do que um dever, como um direito. É um orgulho” (Joaquim, E1). Mas no grupo de foco as dissemelhanças entre direita e esquerda emergiram, na linha de outros exemplos anteriores, e reforçando as propostas de Chantal Mouffe sobre o modelo “agonístico da democracia” (Mouffe, 2005a: 11), como referido no capítulo 1:

“– Anita: Eu ia fazer um comentário, mas ele depois acabou por responder e referir o meu comentário, ia dizer que nos estamos a esquecer que para mim a forma mais legítima de manifestação de vontade política é o voto e quando as pessoas vão às manifestação e não votam não têm direito de se manifestar. Se não votam, é a minha opinião, votar é um direito,

– Joaquim: Uma obrigação.

– Anita: Para mim deveria ser um dever! Mas pronto. O voto é a forma mais legítima para manifestar uma vontade política e quando temos uma percentagem de abstenção não é normal que as pessoas não votem e continuem descontentes e continuem nessas manifestações políticas a dizer que não concordam com isto, isto e isto. Se não votam não têm...

– Joaquim: Não podes assumir que as pessoas que vão à manifestação não votam!

– Anita: Eu não estou a assumir [interrompendo].

– Joaquim: ... Eu acho que quem se manifesta são pessoas que votam...

– Anita: Acredita, há muitas pessoas que se manifestam e que não votam.

– Joaquim: Claro que há pessoas que se manifestam mas não votam, mas não acho significativo, comparando com pessoas que... muitas pessoas que são de juventudes partidárias de direita não vão votar.

– Lito: Exatamente!

– Estela: Têm idade?! [risada]

– Lito: Posso só... quando eu digo novo discurso, não são os discursos formais que nós conhecemos da política, nem os discursos ideológicos ou claramente políticos. Isto é um novo discurso político e cultural da seguinte forma: todas estas pessoas por terem diversas razões para irem à manifestação estão indignadas com alguma coisa, mas há alguma coisa que as une todas. Elas têm a

certeza que o poder político e que a democracia representativa não lhes serve o que elas querem. Não está do lado dos seus interesses. E esse é que é o novo discursos político. Podemos analisar outros casos, por exemplo, no Brasil os movimentos sociais podem candidatar-se a eleições e...

– Joaquim: cá também. [simultâneo]

– Lito: ... sim, mas em forma de partido político... [...] Mas quem é que fomentou a cultura de não ir votar? Essa é que é a grande questão. As pessoas são realmente livres de decidir se aquilo é o que elas querem? Porque se nós voltarmos aos jornais e à televisão, se a direita estivesse preocupada com 40% de abstenção, fica preocupada é quando a esquerda ganhar com 40% de abstenção. Enquanto a direita ganhar com 40% de abstenção nunca se vai preocupar com isso. Quais são os mecanismos da direita para resolver isso? Não são nenhuns! Os movimentos sociais são uma resposta a isso, são uma aproximação das pessoas a quem as representa. Esse é que é o novo discurso político. Acho é que cada vez mais estas manifestações e estes movimentos sociais, que acabam por não ser movimentos sociais... ainda não têm estrutura... mas são cada vez mais canalizados para não diria o público mas para um certo tipo de pessoas. O 12 de Março foi para toda a gente. O 15 de outubro já foi diferente, já tinha umas linhas políticas e ainda bem.” (GF3)

É no grupo de participantes de partidos políticos (aos quais juntamos a Tânia do perfil 3 e o Júlio do perfil 5) que se incluem os que têm uma relação de participação com nos *media* tradicionais. Entre os 35 entrevistados apenas os que fazem parte das juventudes tiveram essa possibilidade de participarem como autores nos *media* tradicionais. Isso aconteceu em títulos de imprensa regional, no *Jornal de Notícias* e ainda na imprensa partidária, embora aqui naturalmente com um cariz diferenciado. Mesmo assim, com a exceção do *Jornal de Notícias*, que não é apenas um jornal de cariz exclusivamente regional, as oportunidades de participação surgem na imprensa regional em Vila Nova de Gaia e no Porto. Isto diz muito das possibilidades em gradação de participação nos *media* tradicionais, designadamente quanto aos jovens que têm acesso. Além disso, são ainda responsáveis por alimentar blogues dos partidos, com a diferença em relação aos blogues de escola (sala de aula), já referidos brevemente neste capítulo, e aos blogues pessoais, também já explorados.

“– O núcleo de estudantes tem um blogue no qual eu participo. Não é blogue pessoal, é um blogue vocacionado para os jovens do ensino secundário e é um blogue onde expomos os nossos pontos de vista, o que mais nos preocupa. É um sítio com ligação aos ideais da juventude, mas não é condicionado. Somos 5 que fazemos parte da direção do núcleo.” (Carla, E1)

No caso do Lito, que encerra as três possibilidades de criação de blogues, o blogue¹⁵⁴ é de uma forma geral encarado como algo difícil de fazer e por isso surge em

¹⁵⁴ Os blogues políticos foram identificados, sobretudo, junto de jovens com pais com escolaridade média ou elevada.

circunstâncias particulares. Já indicámos o exemplo dos blogues escolares que acabam por ser circunstanciais e os blogues pessoais que ocupam sobretudo uma esfera pessoal, mais circunscrita aos amigos, mas há que identificar ainda os blogues partidários coletivos (vistos também como espaços de notícias) e os pessoais mas de cariz político ou empreendedor ou de associação de estudantes.

Lito congrega algumas destas facetas, além de ser um consumidor de blogues, sobretudo de pessoas conhecidas da política. Os blogues assumem claramente um carácter informativo e ao mesmo tempo interpretativo: *“Mas é mais aquela leitura cruzada nos sites dos jornais e também a blogues que já vem um pouco criticado, mais do que a própria notícia”* (Lito, E2).

– Gostas que as pessoas comentem os teus blogues? Ou que depois comentem pessoalmente?

– *Estamos a falar de duas realidades diferentes, o [nome do blogue], que é o mais político, eu quando o iniciei, foi também com a ideia de reunir coisas que escrevia noutros sítios, não tinha a intenção da intervenção direta. Aí prefiro os comentários, também não me exponho tanto, é mais sobre as minhas ideias, a atualidade política. No outro [projeto mais recente e poético] é mais pessoal, esse não tem historial nem seguidores. Só parece a última entrada, que é a primeira, a pessoa lê se quiser. É quase sempre apenas uma frase. Talvez um dia, se tiver mais pensamentos, poderei pensar noutras coisas, mas eu não pretendo criar diálogo naquilo, não é essa a ideia.*

– Então, por que motivo o fazes?

– *As pessoas podem comentar na mesma. Até muitas vezes os meus amigos já discutiram as ideias comigo, antes de estar no blogue, já comentaram antes.*” (Lito, E2)

Quando levados a pensar se os jovens de uma forma mais genérica se interessam por política, houve uma resposta assertória por parte dos elementos deste perfil. Corresponderam afirmativamente, referindo-se inclusive a formas de participação não tradicional, indo além daquilo que são os seus domínios base. Indicaram de forma incisiva o papel da comunicação social, da visibilidade pública que o assunto pode conquistar. Luís Miguel Loureiro, investigador da Universidade do Minho, refere-se ao campo de batalha do visível. Considera que a visibilidade é considerada não apenas pela produção de algo, mas como uma imagem mediatizada reforçada dessa ação. *“Isto é, a visibilidade só se conquista quando se constata a produção social de uma imagem que é, simultaneamente, distinta e distinguível, contendo o potencial de ser imediatamente identificada.”* (Loureiro, 2011: 410)

– *Claro, eu acho que é aí que a comunicação social tem um papel fundamental, e tem tido um papel fundamental. Organiza-se uma manifestação do secundário, saem 500 pessoas à rua no distrito do Porto e as televisões entrevistam alunos que estão na manifestação. Em 20 entrevistados, há quatro que*

só dizem asneiras. Esses 4 veem à 1 da tarde como primeira notícia nos telejornais todos para depois à noite haver um debate nos Prós e Contras a dizer isto é tudo uma desgraça, meu deus, estes jovens não sabem o que andam a fazer. Mas esquecem-se dos outros 16 que também foram entrevistados.” (Lito, E1)

No que concerne à questão sobre a participação dos jovens nos assuntos públicos, responderam que é importante, que os jovens têm de participar da sociedade. A tónica recaiu na proatividade em diversos sentidos. A Natércia, por exemplo, chama a atenção para o facto de *uma pessoa pode ser “altamente interventiva e não pertencer a nenhuma juventude partidária, mal era se assim fosse”* (Natércia, E1). Só o Rui se reportou ao futuro, neste caso em contraciclo com os colegas deste perfil mas em consonância com os de outros perfis. Quanto aos jovens serem levados sério, consideram que sim, mas dizendo que *“depende por quem”* (Lito, E1). A Carla e a Estela (as duas mais novas deste perfil) são as mais negativas quanto à possibilidade de os jovens serem ouvidos.

“– Fui-me informando para perceber melhor como isto funciona, uma pessoa que vem de fora é complicado, e acredito que seja complicado também para as outras pessoas de fora quando falamos disto, parece que é uma coisa em que somos todos muito estranhos e reunimos” (Natércia, E1)

O Rui, a Carla e a Estela disseram que a participação é uma forma de inclusão. Os outros sentiram-se mais desconfortáveis com a pergunta, talvez por eles mesmos serem participativos na comunidade com cargos de destaque, nomeadamente na escola:

“– Isso é uma pergunta um pouco perigosa. Não quer dizer que as pessoas da associação estejam mais dentro da comunidade do que aqueles que têm menos participação. Mas acho que sim, as pessoas que participam sentem-se dentro do sistema, dentro do núcleo. Se calhar no 12.º vou sentir mais falta da escola do que os que fizeram o seu percurso mais normal.” (Lito, E1)

No grupo de foco a questão foi discutida e ficou realçada a ideia de que para participar não é necessário que se tenha passado por essas mesmas situações, por exemplo de injustiça, em que se tenta atuar socialmente e também se levantou a questão de nem toda a participação ser positiva ou desejável.

“– Lito: A questão do racismo se calhar é mais próximo... o SOS Racismo trabalha no Porto e em Lisboa e são pessoas que nunca sofreram essa discriminação mas que trabalham contra isso!

– Joaquim: *Mas de alguma forma isso envolve, por exemplo eu tenho pessoas na sala de aula que têm comportamentos racistas que eles nem se apercebem, e quando digo que é racismo, eles dizem que não!, mas é! Eu a participar num movimento para o racismo é porque eu não estou para ouvir o que ele está a dizer, é uma motivação indireta. Eu quando me sento ao pé de alguém que diz: olha como esta cidade ficou, está aqui um preto a passear, eu levanto-me da mesa para não bater na pessoa. É algo que me afeta, sinto-me ofendido.*

– Lito: *Também há motivações ideológicas e sociais, estar desempregada, questões mais pessoais.*

– Carminho: *Quando falava há pouco não era no sentido do participarmos na manifestação por causa disto [apontam para fotografias de pobreza, idosos], mas sim no sentido de que nós falamos muito mas quando passa à ação ninguém faz nada e isso não é só problema nosso como cidadão mas também de alguns partidos políticos... criticar todos o podemos fazer, mas o problema é chegar à frente para fazer. E não só na política, mas também na sociedade.*

– Lito: *Esta manifestação responde muito exatamente a muitos dos problemas de pobreza que vivemos hoje. O que resolve a pobreza, a caridade de dar uma moedinha, ou lutar por melhores condições?” (GF3)*

Quanto à possibilidade de haver grupos excluídos da participação, as respostas indicam formas de exclusão diversas. O Joaquim e o Lito centraram-se na ideia da exclusão em resultado da forma como aprenderam a participar, que pode levar a “exclusão involuntária” (Joaquim, E1). “*Essa é a grande questão, a questão da informação. Voltamos outra vez ao paradigma da informação, é necessária para as pessoas saberem como agir em democracia*” (Lito, E1). A Carla, de certa forma, referiu-se às questões endereçadas pelo Joaquim e pelo Lito, nomeando um “*impedimento psicológico*”, mas também se referiu aos excluídos fisicamente. A Natércia chamou a atenção para os precários. A Estela centrou-se na falta de competência concreta para escrever, por exemplo para participar no jornal da escola.

Indicamos agora as propostas particulares da Estela durante o grupo de foco 4 (participatório). Aproveitou para falar com os colegas de escola sobre alguns dos temas que tínhamos discutido no grupo de foco 3. Já na altura assumira perante o grupo que se sentia desiludida por na escola não encontrar nos colegas interesse para participar, ler notícias e estar atento à política.

“– Investigadora: Mas com quantas pessoas falaste, foi na escola, eram rapazes ou raparigas?

– Estela: *Na escola, este [direitos humanos] foi com os rapazes da minha turma disseram que são coisas que não lhes dizem respeito nem diretamente nem indiretamente e que se vissem aquela notícia no jornal só se causasse grande polémica é que olhariam para ela. Relativamente às manifestações, disseram-me que não participariam mesmo que tivessem disponibilidade.*

– Investigadora: Nenhum?

– Estela: *Quer dizer houve uns que sim e outros que não, mas quase todos tinham a mesma opinião, consideram que não leva a lado nenhum visto que não são decisivas e que o governo olha para a manifestação e pronto...*

– Investigadora: Neste caso foram apenas rapazes ou também raparigas?

– Estela: *Este foi mais 12.º ano. Depois a escola e a assembleia de jovens, falamos da atualidade e das imagens, eles não falam de nada da atualidade e de política. De economia se calhar mais, por causa das aulas. Mas cá fora não se passa nada. Vem cá fora fumar um cigarro e acaba aí a conversa.*

– Investigadora: A mim parece-me que aproveitaste esta oportunidade para falares com os teus colegas de situações que gostarias de falar na escola. Sentiste-te intimidada ao falar com eles?

– Estela: *Ouvi vários não, pessoas que não quiseram falar. Mas a minha opinião eu tive de a manifestar, dizer: não podes pensar assim. Fiz talvez com que eles fossem para casa falar com os pais sobre aquilo, mesmo que não concordassem à minha frente, sei que aproveitaram alguma coisa do que lhes disse.*

– Investigadora: Aproveitaste para fazer algo que gostarias que acontecesse na escola...

– Joaquim: *Fazer propaganda...* [riso] *Estou a brincar.*

– Estela: *Sim, foi um pretexto. Um ou dois meses antes de começar a campanha política para as presidenciais, houve uma discussão política enorme sobre o TGV e lá estive eu a discutir com uma amiga.*

– Investigadora: Falaste com pessoas da tua turma e do 12.º ano?

– Estela: *Claro que eu tive de procurar respostas decentes em pessoas mais velhas. As da minha turma... são cabeças ocas.*

– Investigadora: Por que motivo eles não querem falar sobre o assunto?

– Estela: *Eu acho que apesar de se mostrarem criancinhas, acho que terão maturidade suficiente para que estes assuntos lhe toquem, isso não interessa agora... mas talvez fiquem a pensar e um dia vão ver quando chagar a pobreza com esta crise se calhar vão ser velhos e não vão ter as mesmas oportunidades que muita gente tem agora, não vão ter reforma. Eu se estivesse no lugar deles, se calhar era assim que agiria, mas eu sou diferente deles.*

– Investigadora: Porque achas que na tua escola não há este debate? O exemplo deles é oposto, mas também não é comum.

– Estela: *A nossa associação de estudantes não está ligada a nenhum partido, de direita, esquerda ou centrista...*

– Anita: *Está visto!*

– Estela: *...não está ligada mas às vezes vão lá pessoas da JSD ou da JCP e depois eu acho que as pessoas não se interessam a [nome da escola] é conhecida como a escola dos marrões e as pessoas estão lá para estudar, não querem falar de mais nada. Nos intervalos eu passo e é só: e o exercício de físico-química? As pessoas estão na fila do bar a fazer o exercício de físico-química!!!!” (GF4)*

Este é o grupo que mais foi explorado sob o ponto de vista da qualidade da participação. Importa apenas reter pela exposição anterior e também pelo quadro 12 que, apesar de serem todos identificados como pertencentes a juventudes partidárias/partidos políticos, poderiam também ter outros identificativos, como líderes associativos, diferentes atividades de contacto direto com sociedade civil, ligadas a micro e macroparticipação (convencional e não convencional), e com uma fácil capacidade para refletir e debater sobre processos pessoais e escolhas.

Perfil 5: Participantes e consumidores em torno de um projeto do *Eu*

“Eu sou ouvido e costumo fazer com que as pessoas, para além de ouvirem, concordem comigo”

Formas autorreportadas de participação (P5)

Quadro 13

Nome	E1 (2010)		E2 (2011)		GF (2011)	
	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional	Macro convencional e não convencional	Micro convencional e não convencional
Júlio	Juventude (D); Jornal do partido.	PJ; Jornal da escola. Petição; Facebook; Torneio de retórica na escola; Música (embora não considere participar, porque é pessoal).	Juventude (D).	AE. Desporto; blogues e fóruns (de outros); Escola.		
David		PJ. Graffiti ; MC (<i>hip-hop</i> , rap); MySpace				
Brown		Graffiti ; MC (<i>hip-hop</i> , rap); Desporto; Blogue próprio, MySpace.				
Guilherme		Graffiti ; Escola (ser aluno).				
Simão		PJ (Escola2) ; Jornal da escola; AE. Quando fala com o pai; Desporto; Voluntariado; Facebook.		Está a escrever uma enciclopédia; Criou um fórum; Banda; Hóquei; MySpace; administrador do site do clube de hóquei.		
Fausto		PJ (Escola2) . Debate nas aulas (as pessoas concordam com ele); Futebol americano (questionou se se incluía o desporto); Escola.	Movimento partidário/social não convencional.	Votar AE: Dar opinião/falar; Facebook; Escola.		
Dário	Manifestações.	PJ (Escola1) . MC (<i>hip-hop</i>); MySpace; Ambiente (reciclar).	Manifestação.	Facebook, MySpace; Música (<i>hip-hop</i>).		

Neste grupo encontrámos motivos diferentes nas formas de participação inicial. Dois foram escolhidos pelo Parlamento dos Jovens escola 2 (Simão e Fausto), um pelo Parlamento dos jovens escola 2, três pelos *graffiti* (Guilherme, David e Brown) e um por participação em juventude partidária (Júlio).

O Simão (já tinha participado anteriormente no Parlamento dos Jovens) gostou da oportunidade e achou-a positiva, mas lamentou que estas atividades não sejam levadas a sério pelos adultos e pelos parlamentares (uma opinião que contrasta com a de colegas de escola, que diziam que era um programa com implicações na prática, e que

se encaixa com a de jovens de partidos políticos, que na generalidade disseram que o Parlamento dos Jovens era uma brincadeira).

“Foi o reforçar da ideia que já tinha de que os jovens, mesmo que tenham uma participação cívica muito ativa, nestas iniciativas nunca são tomados a sério. Como aconteceu no meu nono ano, os políticos olham para as nossas propostas e projetos de recomendação, dão uma gargalhada e passam para o assunto em diante. Basicamente, acho que a experiência tem mais o intuito de irmos para lá para nos divertirmos. Sabermos como funciona, mas não para tomarmos uma parte decisiva nas decisões do país.” (Simão, E1)

Mas quando é questionado sobre participação, Simão recorda logo a sua atividade de eleição, o hóquei em campo. Como podemos ver no quadro 13, Simão é dos jovens mais ativamente participativos, em diferentes contextos, mas para ele a atividade mais relevante é conversar com o pai.

“– Por incrível que pareça [sinto-me mais ativo], quando falo com o meu pai. Tem uma vasta experiência política, não diretamente, mas já teve vários convites, mas está como independente no [nome da instituição] e vê-se confrontado com decisões políticas a nível europeu e independente de ideologia e partidos consegue tomar decisões como se tivesse coligado a um deles. Julgo que os partidos aqui não são essenciais, ao falar com o meu pai percebo que cada cidadão pode tomar parte ativa de forma individual e não apenas coletiva.” (Simão, E1)

Já Fausto diz que não significou nada para ele e que só deu o nome para o Parlamento dos Jovens porque foi escolhido pelas suas ideias:

“– Eu não participei muito, aliás, não participei. Inscreveram-me porque gostavam das minhas ideias e da minha maneira de pensar. Escolheram-me e inscreveram-me, mas eu nunca fui a nada, porque também não estava muito a par dessas coisas.” (Fausto, E1)

O MC Dário foi selecionado pela participação no Parlamento dos Jovens (escola 1), algo que foi sobretudo encarado como uma imposição (já que Dário pretendia falar das drogas leves, quando o tema escolhido na escola 1 foram as crises, com três propostas nessa área¹⁵⁵). Falou com orgulho da participação em manifestações sobre a

¹⁵⁵ Na sessão escolar (notas de campo, 22 de janeiro de 2010), à qual o Dário faltou, identificaram-se vários temas como os recibos verdes, a criação de emprego, Gripe A, questões de privacidade associadas às câmaras de vigilância nas cidades, legalização das drogas, novas formas para o ensino cívico a partir dos 6 anos. A proposta de recomendação acabaria por ser esta: “1 - Políticas eficazes na criação de emprego para os Jovens, com o fim de estágios não remunerados.; 2 - Pacto de Regime para Políticas Educativas a médio e longo prazos, com incidência nas questões cívicas, de cidadania, aplicação das Novas Tecnologias e do Conhecimento.; 3 - Atenção especial aos problemas da Segurança Humana, nomeadamente o Ambiente, a Pobreza e a Exclusão Social, a Saúde e as Novas Pandemias”. Todos os entrevistados da escola 1 não se identificaram com o processo (na fase das

legalização das drogas leves (neste caso referido nas duas entrevistas, o que releva um reforço da atividade).

Os *writers* falam das suas atividades de produção de *graffiti* com verdadeiro brilho nos olhos e no caso do Brown com um sorriso rasgado. Com orgulho, no início da entrevista esteve a explicar o que eram os tipos de *graffiti* (o mesmo aconteceu com os outros dois colegas, muito em especial o David). Os problemas legais que se levantam no decorrer da atividade, as críticas e a forma como se posicionam em relação à sociedade e vice-versa foram temas relevantes.

“– Isso é fácil numa cidade como o Porto, onde não há muita visibilidade?

– *No caso do graffiti Bomb (mais o das ruas) não é bem comigo, eu é mais Fame (graffiti arte), em fábricas abandonadas, aonde podemos chegar às 10 da manhã e estar lá até às 7 da noite, com lancheira e latas, gastamos cerca de 50 euros em latas, fazer um muro mesmo em condições.*

O graffiti Bomb como vandalismo, também já fiz, é mais como um hobby de adrenalina e destruir tudo, o graffiti vandalismo é uma revolta. Não gostam disto, mas abram os olhos. É a desobediência civil, tem uma causa.” (David, E1)

Brown reclama essa necessidade de poder fazer *graffiti* de forma mais tranquila e aponta para as possibilidades comerciais dos *graffiti*, que podem funcionar como cartão de visita para fazerem trabalhos por encomenda.

“– *Difícil, difícil... bem nós temos alguns sítios em que podemos fazer sem sermos chateados [ri] por entidades superiores, mas é assim, é difícil, porque esses lugares em que a pessoa pode pintar sem ser chateada são lugares mais escondidos que não estão virados para a rua, para os olhos da comunidade.*

– Mas essa é a vossa intenção... serem vistos.

– *Exatamente, mas quando não queremos ser chateados com algum trabalho nosso com uma coloração mesmo... mas aí tiramos fotos e mostramos a pessoas, por exemplo uma empresa ou uma loja que abriu e que contacta connosco, ouvi dizer que pintas que és writer....*

– Também recebem essas propostas?

– *Sim, normalmente é para ilustrar uma parede com o tema de uma empresa ou dar ambiente com graffitiis.”* (Brown, E1)

No caso do David, a influência do pai foi fundamental, particularmente no incentivo à arte com acesso a bens culturais.

“– *Eu lembro-me que quando comecei a gostar de graffiti o meu pai comprou-me um livro de street legal, é a arte de stencil, graffiti e cartazes na rua. A partir desse livro comecei a ganhar o gosto*

escolhas na escola, fosse na sessão distrital), o que fez com que assumissem que a participação aconteceu apenas para cumprirem o dever.

pelo graffiti. Quando entrei para Soares dos Reis, conheci várias pessoas que gostavam disso, a partir daí foi sempre crescendo. É preciso muito trabalho, as pessoas não têm noção disso. Enquanto um grande pintor tem de pintar milhares de telas para chegar a uma perfeição, no graffiti é preciso estragar um monte de paredes para chegar a algo mais perfeito.” (David, E1)

Ambos são companheiros numa outra atividade, a música, que iniciaram um pouco mais tarde mas que tem igual lugar de destaque nas suas vidas. Ambos vão ganhando dinheiro com algumas das atividades e já atuaram na Casa da Música, um motivo de orgulho para ambos. A efemeridade que caracteriza o trabalho dos *graffiti* é também valorizada e considerada uma fonte de orgulho.

“– Calculo que estas atividades te tomam tempo, como concilias tudo, nomeadamente com a escola?

– *É complicado [a expressão do rosto confirma o esforço]. E ainda tenho outras coisas que faço, muitas vezes na escola uma pessoa não consegue terminar tão bem quanto devia, caso não tivesse outras atividades. Mas nem eu nem os meus amigos somos muito concentrados na escola e para tirar altas notas. Nós normalmente vivemos o dia a dia. Vamos para as aulas para aprender, mas a lição de vida, pelo menos para começar agora, já temos. Estamos na escola, mas não é onde queremos estar, mas temos de acabar, temos de acabar.” (Brown, E1)*

“– *Em vez de sairmos à noite e gastar dinheiro, compramos tintas e fazemos telas, vamos para fábricas. Uma vez já pinte na fábrica da [nome] que foi mandada abaixo.*

– *Então, vocês fazem, poucas pessoas vão ver e pode ser destruído...*

– *Realmente, o verdadeiro graffiti ninguém conhece, só se conhece, só se ler aquelas revistas ou livros. A nível de Portugal, há artistas conhecidos, que já gastaram muito dinheiro e tempo, há grandes trabalhos que não são reconhecidos, as fábricas são deitadas abaixo. Por isso é que o pessoal tira fotos e põe em fotologues.*

– *Não sentes falta desse reconhecimento?*

– *Sinto, só que não há muros legalizados.*

– *Para esse teu trabalho é preciso saberes o que se passa, costumás estar a par das notícias?*

– *Sim, costumo ler o jornal, leio o Público, na arte graffiti, há blogues, fotologues, são onde nos atualizamos mais em relação ao graffiti. No rap é o MySpace.” (David, E1)*

O outro dos *writers*, o Guilherme (que foi o nosso contacto original e que nos apresentou os outros dois *writers*), era o mais calmo dos três na forma como falava, mas também o mais agressivo nas indicações sobre a execução da atividade (designadamente, ao contrário dos outros colegas não mostrou preocupação com a utilização de espaços legalizados). A sua preocupação tinha que ver com o confrontar a sociedade com o *graffiti bomb* – segundo estes três *writers* mais centrado numa ideia de intimidação do que de arte, mas também menos oneroso por causa das tintas usadas.

“– Dentro dos *graffiti* parece que tens uma atividade um pouco diferente da deste, não é?
 – Talvez seja mais interventivo... eu faço mais bomb e eles [David e Brown] mais fame. Eu opto por bomb, porque as latas são caras e para arranjá-las é difícil, temos poucas vezes para pintar e para não gastar tanto dinheiro tenho feito bomb. É tipo atacar aí as ruas e está feito.
 – Tens uma intervenção mais visível no espaço público?
 – Sim, os spots.
 – O que pintas?
 – Estou lá. O *graffiti* é espalhar o nome o mais possível, posso pegar em duas letras e espalhar o mais possível. Quantos mais sítios tiver, mais fama vou ter. Se tiver de destruir sítios para marcar uma posição... então é isso que eu faço. Atingir sítios.
 – Mas essas ações são conhecidas apenas por vocês?
 – Não, toda a cidade, mesmo que não queiram, vão conhecer. Uma pessoa vulgar que não queira, vai ver aqui e ali vai estar sempre a ver. Vai começar a pensar: o que é aquilo? Não vai perceber, mas está lá. Nós percebemos porque temos objetivos certos.” (Guilherme, E1)

Relativamente a Júlio, explicou algumas das razões que o motivaram a entrar na política. “Desde cedo tive o meu ideal traçado. Queria filiar-me num partido [...]. Achei que isto era uma forma de me ir preparando, de abrir uma porta” (Júlio, E1). A decisão de entrar para aquela juventude em particular foi de certa forma influenciada pelo pai, mas efetivamente decidida através de um *quiz* (teste).

“– Como te decidiste por esta juventude?
 – Bem eu fui ao Facebook e fiz um *quiz* que me deu o [nome], depois tinha um amigo lá, e eu achei que era interessante apostar.” (Júlio, E1)

Voltando ainda ao Dário (escola 1), a sua trajetória revela a utilidade da aposta em formas de participação (mesmo que alternativas) por vontade própria como motores de crescimento. Apesar de ter como espaço informativo (político) particamente apenas a televisão, o Dário procura outros assuntos que considera serem relevantes, pessoalmente e também a nível artístico, na internet. O interesse coletivo deverá prever o particular para que se fomentem formas mais duradouras de participação. Dário manteve um espaço importante de participação com o *hip-hop*:

“– Não, o uso das palavras, como são usadas. Têm que rimar. Por isso se diz que o *hip-hop* é poesia, tem que rimar e assim não é fácil como pode parecer. Cada um expressa a sua opinião, como está o Porto, como está o mundo, quem somos. Cada um escreve pelo que se adaptar melhor.” (Dário, E1)

O MySpace destacou-se, em especial entre os entrevistados (em todos os perfis) que produzem músicas e fazem *graffiti*, como um espaço de participação, mas também

de divulgação dos seus trabalhos. Esta vontade de divulgação chega mesmo a assumir uma forma de pretensão de vender o trabalho. Não poderemos fazer uma ligação direta entre esta forma de participação e pensar o coletivo, mas, certamente, e o Dário é disso exemplo, tornou-se potenciadora de capacidades pessoais de participação e de utilização do digital.

Na mesma linha do Dário e pensando em atividades além das quais foram escolhidos, também o Simão apresenta formas de participação muito mais reforçadas e intensas (como o hóquei e a música). À semelhança do que aconteceu com o Teodoro (perfil 2), o Simão destaca a relevância de fazer artigos de opinião para o jornal. *“Tenho sempre um espaço para mim de um artigo de opinião. Na primeira edição fiz um artigo de opinião sobre a escola na relação com a sociedade e o país. Mesmo dentro da minha família, quando era mais pequeno e falava à mesa, era do tipo ainda tens muito para crescer [ri-se]. Em casa tenho mais influência”* (Simão, E1).

O Fausto, que se considera um jovem culto, destaca a sua participação na escola como uma atividade importante:

“– Sim, na escola [onde participa]. Sendo eu uma pessoa culta, quando fazemos um debate numa aula qualquer ou quando levantamos um assunto, como nas aulas de história. A professora levanta um tema e debatemos e eu sou ouvido e costumo fazer com que as pessoas, para além de ouvirem, concordem comigo.” (Fausto, E1)

O Brown distingue ainda o seu blogue onde divulga uma outra atividade de destaque, o *kiteboarding* (também desenvolve um blogue da modalidade, com promoção da mesma e das suas façanhas). O David também participou no Parlamento dos Jovens. Há ainda o sentido de comunidade que, relativamente aos três *writers*, é muito forte e os une em torno de vontades e amizade:

“– Rap, é o que eu gosto mais de fazer, é diferente. Se tiver de fazer um graffiti levo três horas a preparar, se quiser fazer uma música é mais tempo, ando aqui na pasta com três músicas por fazer. É quando tenho tempo. Estamos a fazer uma música com 714 dicas, quadras, o que é muito trabalho. São coisas sobre o grupo.

– Essa ideia do grupo é importante.

– Sim porque é o diálogo e amizade, 714 é a casa do Guilherme e aí nasceu um grupo de amigos e o trabalho, é uma autobiografia do grupo.” (David, E1)

Em 2011, o Simão criou com colegas uma enciclopédia de *rock* (no âmbito trabalho da escola) e a página da banda no MySpace. *“Também tenho MySpace, é uma página da minha banda. É um excelente sítio para divulgar a banda, há muitos que vão lá para pescar para concertos e gravar discos. É um espaço de divulgação e que se aplica muito bem a bandas, marcas de roupa, artistas. É uma rede social para bandas e artistas”* (Simão, E2).

Fausto centrou-se em formas de participação política não tradicional que, como diz, lhe têm absorvido tempo (o movimento partidário/social não convencional). Júlio desligou-se do partido. *“Já há um tempo que me desliguei do partido, tinha deixado o desporto, mas agora voltei ao desporto, não tenho tempo. Mantenho contacto, mas vou pouco”* (Júlio, E2). O Júlio desligou-se um pouco da juventude, mas reforçou o empenho no desporto e nas atividades de participação escolares.

Pensando agora nas respostas à questão sobre se os jovens de interessam por política, começaram por ser dadas com indicação da primeira pessoa e depois na abstração geral:

“– No meu caso, eu interesse-me, fui dos poucos que prestei atenção quando fui à Assembleia da República [pela escola, numa vista de estudo da escola]. Mas não vejo muitas pessoas a gostar de política. Até houve pessoas que andam no 12.º ano, amigos meus, que me vieram perguntar qual é a doutrina do comunismo! E pronto, não os censuro, porque vivemos numa sociedade em que os jovens não se interessam muito por política.” (Fausto, E1)

“– Eu não me interesso, mas conheço gente que sim. Aquele estilo de líder nas turmas, o delegado de turma, os escolhidos são os que têm perfil de líder [ri-se].” (Brown, E1)

O Simão, porém, indicou uma solução mais centrada na política tradicional. Referiu-se ao facto de as juventudes partidárias estarem cada vez a crescer mais nas escolas. Pensando a participação dos jovens nos assuntos públicos, a ideia de que eles são o futuro, revelou-se o discurso. Faz questão de dizer que já teve convites para aderir a partidos, mas recusou sempre.

“– Julgo que esse é um passo muito grande e que fecha muitos horizontes, as pessoas ficam com uma visão um pouco limitada. Eu sei que muitos dos meus colegas estão filiados a várias juventudes, já tive convites desde a JS até à JP, mas nunca me vi entusiasmado para participar nesses projetos.” (Simão, E1)

Ainda em relação à possibilidade de os jovens se interessarem por política,

destaca-se o facto de o David se referir à importância do voto aos 16 anos¹⁵⁶, apesar de ele mesmo não se identificar com a política tradicional. O Brown refere-se também à participação não tradicional como mote de mudança.

“– *Acho que sim. Não devem ter o poder total. Acho que um jovem de 16 anos como eu não deve ter direito a voto. Falta-nos interesse, a nossa idade é para curtir, não temos interesse nenhum pela política.*” (David, E1)

“– *Eu acho que a participação dos jovens na sociedade é a mais importante. É a comunidade futura que aí vem. [...] Na verdade, a comunidade mais velha na sua infância não chegou a ver tudo pintado com graffiti, na sociedade mais jovem a pessoa já olha e gosta. Decidam ouvir os jovens. Os jovens ao participar, as comunidades superiores deviam ouvir porque daqui a pouco já não estão cá. E somos nós que vamos tomar as rédeas.*” (Brown, E1)

Todos consideraram que os jovens não são ouvidos nem levados sério. O Fausto e o Simão deram exemplo do que se passa no Parlamento dos Jovens. Mas consideraram que as suas opiniões importam em contextos como a escola, amigos, casa e música.

“– [hummm] *Vou falar do caso do Parlamento dos Jovens, segundo o que me contaram, eles conseguiram ser ouvidos, e fizeram, pelo que percebi, uma moção, e eles disseram que adulteraram essa moção. Eu acho que não costumam ser ouvidos, há sempre aquela coisa, são mais novos, não os vamos ouvir, porque as pessoas mais velhas são cultas.*

– *Porque disseste então que estão bem colocados?*

– *Porque acho que com tantas possibilidades, como as jotas, ouve-se falar do que eles fazem... estão bem colocados pois até podem ganhar um certo estatuto e ir por aí fora.*” (Fausto, E1)

Concordam todos, porém, que ninguém é excluído a não ser pelo próprio facto de se ser jovem (sendo este um fator de desmotivação), como diz o David: “*Sim. Acho que todos em si. Se estiverem dois adultos num autocarro a conversar sobre política e um jovem mandar um palpite, os adultos podem abanar com a cabeça, mas continuam a falar um com o outro*” (David, E1). “*Se queremos pertencer a uma sociedade temos de ser ativos, se não participarmos, o que somos? Não participar é um não-cidadão*”. (Guilherme, E1). Mas concordaram que a participação é uma forma de inclusão, que é importante para ser considerado membro da comunidade.

“– *Concordo. Já me chamaram Maria Vai com Todas por não me coligar a nada. Mas penso que o facto de ter mente aberta me vai abrir muitas portas na minha vida. Se por agora não me filiei a nada e não me cinjo às regras de uma só ideologia é porque tenho muito mais para aprender.*” (Simão, E1).

¹⁵⁶ Esta questão da idade de voto ser uma “desculpa” para não participar levantou-se entre os que ainda não tinham atingido os 18 anos. Sete rapazes e nove raparigas referiram-se a esta ideia: como não voto, não me sinto incluído. Aliás, de tempos a tempos, como vimos no capítulo 3, a questão da idade de voto volta a ser equacionada nas notícias.

Este grupo é bastante participativo, quer no espaço escola quer noutros exteriores. Exemplo disso é reflexividade e a capacidade que reconhecem ao *self*, inclusive na capacidade para influenciar (muito em especial o Brown, o David, o Simão, o Fausto e o Júlio), mas também o comprometimento com que desempenham tarefas com as quais se identificam (embora sem um evidente sentimento de aplicabilidade cívica, no sentido de encararem o coletivo). Podemos dizer que no caso dos quatro jovens que prosseguiram até à entrevista 2 (Júlio, Simão, Fausto e Dário) houve uma intensificação da participação, apesar de em dois dos elementos isso não ter tido tradução na manutenção de atividades de 2011. A não ser o caso do Simão, que fez voluntariado com idosos que viviam em ilhas, não se assistiu a uma prática direta no real. Os níveis de pluralidade foram baixos no caso do Guilherme (práticas de participação), em parte também no discurso do Dário.

7.2. (Des)motivações participativas

Depois de termos indicado práticas de participação, por perfis, olharemos de forma integrada para as motivações e as desmotivações dos 35 informantes, embora sempre que se justifique façamos indicação específica aos perfis. Para participar, é necessário haver motivações e é por aí que começamos. Exploraremos, por isso, em particular, as seis motivações para participar (Obrigação, Importância, Capacidade, Demanda/Exigência, Eficácia, Sentido) de Erik Amnå (2010: 196-199) e refletiremos sobre os fatores de desmotivação da participação, pois também são importantes indicadores de como inverter a tendência.

Pergunta 4: *Numa análise longitudinal das práticas, quais são as dimensões que afetam positiva e negativamente os comportamentos de participação?*

Hip. 4.1.: As desmotivações para participação devem ser elementos a ter em consideração no modelo motivacional.

A ideia de que participar pode significar um benefício pessoal, um **sentido** (“dá um certo retorno”), tal como indicado nas motivações propostas por Amnå, no *capítulo 1*, saiu reforçada da análise. As respostas aqui encontradas foram transversais a todos os grupos e formas de participação (micro e macro, com reflexão e aplicação prática).

Possibilidade de ser mais culto, no caso da participação nos jornais escolares (Brites: 2011b), possibilidade de ir adquirindo ferramentas para vir a ser jornalista, ter interesses pessoais (futebol, cultura), adquirir mais conhecimento pessoal sobre esses assuntos (design, política) ou pensar no futuro (entrar num partido político). O crescimento pessoal também é indicado, aprender a ser jornalista ou designer. A importância de ver as opiniões pessoais (e dos jovens) a serem levadas em conta é um dos aspetos mais reforçados nas respostas. Além disso, apontam para a necessidade imperativa de falar, de dar opinião e de que a opinião seja reconhecida, pelo menos junto dos pares. Há uma ânsia de um retorno em favor do reconhecimento pessoal, da voz pessoal.

“– Como quero ser designer posso jogar com o graffiti, à pala do graffiti, é uma motivação muito maior. O graffiti não interfere na sociedade, muita gente vai renegar, dizer é giro ou que tem uma cor bonita.” (Guilherme, E1)

“– Acho que os jovens devem ter a possibilidade de ter mais iniciativas como o Parlamento dos Jovens e outras iniciativas, como os jovens cientistas. Somos jovens e também sabemos fazer coisas bem. E a nossa opinião deve ser ouvida por quem governa, pois podemos trazer coisas boas para quem governa. Também vivemos em Portugal e temos direitos e devemos ser ouvidos.” (Fátima, E1)

“– Essas ações de participação serviram para alguma coisa? Tiveram efeitos práticos? Sim, basicamente serviram também para eu crescer mais.” (Estela, E1)

Se aqui o interesse era individual, a segunda reflexão mais encontrada, e que julgamos ser um acrescento importante às seis motivações apontadas por Amnå, é o sentido **coletivo** como importante impulso participativo. A importância da força de participar em coletivo, ou mesmo com a projeção do *Eu* no coletivo, e ainda a influência que o coletivo tem no momento da decisão de participar, é por exemplo muito evidente, como constatado nestes últimos capítulos, no caso da escola 2. Mas, mais uma vez, aqui deparámo-nos com uma transversalidade nos respondentes. Pensando em ações dos jovens que poderiam ser mais eficazes, encontra-se respostas no coletivo, como partidos políticos, associações e manifestações, no seguimento da ideia de que a maioria faz a força. Na procura de indicativos que motivam a participação, e tentando seguir a linha de Amnå, foi notória a emergência deste elemento não contemplado nas seis dimensões mas que é relevante (atestado por exemplo pelo facto de as manifestações serem indicadas por todos os grupos de informantes). Quando questionados se as ações de participação em que se envolverem serviram para alguma coisa, as respostas também

deram estes indicativos, por vezes com cruzamento do pessoal com o coletivo, que nos parece muito relevante como forma de fomentar a participação e que acaba por beneficiar de um certo efeito positivo que podemos apelidar de bola de neve:

“– Para mim serviram, pelo menos para crescer como pessoa, para pensar. Agora na questão das associações, ter contribuído, não foi muito, mas deve ter ajudado, se cada um der o seu contributo... acho que conseguimos mudar algo.” (Jade, E1)

“– Eu não tinha nenhum gosto pela política nacional, sinceramente não. Mas agora com a nossa turma, temos membros muito empenhados na política e então foi como descobrir um mundo novo. Envolver os jovens na política é interessante.” (Anita, E1)

“– Marcar reuniões, fazer requerimentos na Assembleia da República, isso tem a sua importância, mas a eficácia é a consciencialização e a luta nas ruas. A visibilidade pública e a pressão que faz. Mas a visibilidade está associada à consciência. As pessoas aparecem porque estão conscientes.” (Natércia, E1)

“– Assim, assim, não estou a ver mais nada do que as manifestações. Um jovem sozinho não consegue fazer nada, só se disser um grande escândalo na televisão e passar várias vezes e tiver um mediatismo muito grande é que vai causar algum impacto.” (Teodoro, E1)

“– A luta de massas, com quanto mais gente melhor, já conseguimos fazer grandes lutas, com os estudantes do secundário, embora as notícias dissessem que só estiveram 200 na luta, quando contamos eram cerca de 400 [manifestação]. As notícias também reduzem os números.” (Rui, E1)

Relativamente à **eficácia** (vale a pena porque “isto resulta”), destaca-se a perceção positiva das ações que eles mesmo implementaram. Designadamente face a ações de participação pelas quais foram escolhidos, muito em especial o Parlamento dos Jovens na escola 2 (acrescer a informação política), ações políticas (que impliquem pensar em políticas e traçar estratégias que, ainda que de forma indireta, ajudem outras pessoas), voluntariado (ajudar o outro, sobretudo de forma mais direta, por exemplo proporcionar alimentação, contribuir companhia) e jornais escolares (reconhecimento na escola). Mas também há ações mais particulares, como a da Rute, que arriscou o próprio trabalho quando optou por dar comida a quem tinha fome, ou a do Vasco, que ajudou um colega dos PALOP, mesmo tendo ele dificuldades financeiras.

“– Para eles [a quem dei comida] foram importantes, tinham pessoas para falar e dar para comer. Muitos são da pobreza mas também para a droga, as pessoas dizem: este é pobre, é para a droga, não dão dinheiro, as pessoas pensam assim, não é? Eu penso assim, mas tento distinguir.” (Rute, E1)

A autoeficácia manifesta-se através de uma ligação próxima que se encontra entre **capacidade** (“eu consigo”) e a **demanda/exigência** (o indivíduo sente que é necessário, “eu sou necessário”). O participante considera que tem capacidade e que também desempenha um papel no seio do grupo. Como vimos no *capítulo 1*, Haste (2004) aponta para que esta eficácia seja fundamental para se impulsionar uma cidadania ativa elencada na capacidade e na eficácia.

“– Eu acho que é um pouco aquilo de olharmos à nossa volta, vemos que não está bem e temos uma alternativa para as coisas. Temos um projeto e depois é consciencializar. Quando o povo se aperceber do poder que tem nas mãos eles vão fugir.” (Natércia, E1)

“– Saber que toda a gente tem o seu papel. Toda a gente pela sua experiência e de grupo pode consciencializar as pessoas para uma realidade que não vivem. Não é que eu seja um indivíduo com muitas dificuldades, mas provavelmente estou cego em relação a muitas das coisas que se passam na nossa sociedade, a pobreza, a miséria, eu não convivo com isso todos os dias.” (Simão, E1)

Por oposição denota-se, porém, um descontentamento face ao papel dos jovens na sociedade, um sentido de impotência, na relação com o mundo dos adultos.

A ideia de **importância** da atividade de participação (mesmo nas situações micro), de como um assunto implica uma certa revolta pessoal e aquela ação é importante para o sujeito, há um sentido de obrigação. Como vimos no *capítulo 1*, está muito ligada a uma ideia de importância quer pessoal, quer coletiva, neste caso associada a ações sobretudo de relevância prática; há uma ligação especial à realidade micro, ao voluntariado mais prático de ação no terreno. Mais do que reflexão, há uma intenção de prática.

“– Em primeiro, porque a senhora estava meia perdida e em segundo porque se ela precisava de ajuda eu estava ali e podia muito bem ajudá-la. Porque não deveria ajudar?” (Cândida, E1)

“– Quando estamos a fazer uma distribuição, não é só dar o documento, também tem de haver um diálogo, para inclusive dizermos quais são as preocupações da juventude, as suas aspirações.” (Natércia, E1)

Embora seja indicado de forma residual, importa referir uma motivação que surgiu por via da **participação não legal**. Nesta amostra, esta está sobretudo associada a formas de participação alternativa ou a assuntos alternativos.

“– *Que ações são mais eficazes para que a voz dos jovens chegue aos decisores políticos?*
– *Através de manifestações, as coisas podem ir melhorando, se não forem manifestações de partir tudo, de deixar as ruas em pantanas.*” (Dário, E1)

“– *Que ações são mais eficazes para que a voz dos jovens chegue aos decisores políticos?*
– [pausa grande] *Não sei, isso é difícil. Talvez se fizermos um graffiti grande na Casa da Música, talvez vão lá os jornalistas, tiram uma foto, Casa da Música vandalizada. E aparece aquilo no dia seguinte no jornal.*” (Brown, E1)

“– *Que ações são mais eficazes para que a voz dos jovens chegue aos decisores políticos?*
Desobediência civil, por exemplo a do milho transgénico. Aí mudou tudo. A política deu mais atenção a isso.

– Poderias usar esses meios?

– *Sim*” (David, E1)

Além das motivações, consideramos que as **desmotivações** são elementos importantes a ter em conta quando pensamos em participação e em consumo de notícias. Atrás já identificámos o próprio facto recorrente de serem jovens e verem por isso desconsideradas as suas opiniões e ações, por isso já não nos vamos deter neste elemento.

A existência de **conceitos dominantes** sobre política tradicional é desfavorável. Um dos aspetos mais associados a uma desmotivação é a associação da definição a um conceito dominante e restrito de política, encarado como negativo (não só nas palavras como nas expressões corporais). O que verificámos foi que nos casos em que a política foi encarada num sentido restrito e cínico, as notícias também tiveram um enquadramento restrito, mesmo em grupos em que o jornalismo é mais posto em causa, como o perfil 3 e que isso não era benéfico no incentivo à participação.

Embora não sendo exclusivo, no perfil 2 encontrou-se uma maior tendência de aliar as definições de política a um sentido tradicional da resposta e também uma tendência nesses casos para ser dada por quem tinha indicado uma definição tradicional de notícia. Claro que isso aconteceu quando foram feitas perguntas mais diretas e fechadas sobre o que é política. Quando levados a pensar diretamente sobre política, foram mais restritos e revelam dificuldade para refletir em termos mais alargados.

“– *É complicado* [ri-se]. *Política é um conjunto de regras que são estabelecidas para um certo país. É complicado, acho que não consigo definir.*

– E sem ser restrito?

– *É complicado... é que isso é uma boa pergunta. Nunca pensei para mim mesmo na definição de política.* [pausa]. [ri-se]” (Salvador, E2)

“– Ai... hum... a política é todo um conjunto de... então a política diz respeito a toda a vida diplomática do país... quer dizer pode ser local... é complicado... ai não sei.

– Podes pensar um pouco...

– ... política? É todo um conjunto de assuntos relacionadas com a gestão de um país e todos os assuntos que daí advêm.

– E sem ser restrito, ligado às instituições?

– No nosso país o termo política já começa a ser depreciativo, parece que é sempre mais do mesmo, houve eleições e a percentagem de abstenção é assustadora. Isso reflete o desligar das pessoas... era preciso as pessoas fazerem uma revolta no país.” (Fátima, E2)

“– O que vejo na política é uma maneira de governar. Um país, uma nação, a comunidade europeia, formar regras e cumprir regras e formar novas maneiras de fazer com que o país avance. O presidente não sei o que está lá a fazer. O primeiro-ministro. Bem esse é outro. Eu sei que o presidente da república aprova aquilo que é votado no parlamento. O presidente da república de acordo com o que acha melhor para o país, vai aceitar ou não.

– E sem ser restrito ao presidente, ao governo e à assembleia? Quem pode fazer política?

– [pausa] Acho que a nossa cabeça está demasiado focada nesse tipo de política.” (Cândida, E2)

Os jovens do perfil 4 (com formas de participação mais tradicional) e esporadicamente outros, como a Tânia e a Jade, deram de imediato respostas com definições mais alargadas.

“– A nossa conceção de política é bastante alargada, a política não é apenas a Assembleia da República e fazer uns debates na televisão. Conversar na escola com um amigo que diz que a sande de queijo está muito cara no bar, isto é política, porque demonstra uma capacidade de criticar o que está à volta que é difícil ter. A minha ação é sempre integrada, não consigo despir a camisola, a militância está sempre lá, eu tenho as coisas integradas, não deixo de ser comunista.” (Natércia, E1)

“– [ri-se] Política acaba por ser tudo. Tudo o que se passa na sociedade, todas as pressões, as questões de trabalho, racismo, LGBT, xenofobia. É tudo, até é um pouco assustador.” (Tânia, E2)

“– [ri-se] Para mim política é discutir, dar a nossa opinião em favor de alguma coisa.

– Nós, cidadãos?

– Sim, claro. O que nós fazemos, nós jovens, o que tentamos fazer é o melhor pelo país, para que possamos viver cá de forma correta. E não estamos a viver! O que fazemos é dar a nossa opinião.” (Estela, E2)

“– Política? Isso agora dava uma resposta... a política de certa forma é o que nós vivemos todos os dias, nós saímos de casa e vivemos a política, ao pagar 23% de IVA estamos a viver a política... ou seja, mesmo pessoas que não se interessam estão a viver.” (Rui, E2)

Entre as desmotivações, encontrou-se também a indicação de que era **difícil definir/explicar** o que é. Encontra-se ainda algum cruzamento desta dimensão com a anterior, ou seja, apontar para política restrita e depois ter dificuldade em definir de forma mais alargada, como aliás também já vimos com o Salvador. Mas neste caso a falta de definição é sobretudo sentida na política e nos grupos 1 e 2, embora com dimensões diferentes. E isso não significa que não tenham capacidade interventiva.

- “– *Ui! Para mim a política... sei lá... não faço a mínima... deixe-me pensar!* [pausa] *Política?*
 – Quando pensas em política no que pensas?
 – *Sei lá, em tudo, como esta o país e política é candidatarem-se para ficar melhor o país?*
Será!?!?
 – E se pensares na política de uma forma mais alargada? Não apenas nas instituições, quem pode fazer política?
 – *O povo? O povo pode fazer política. Essa pergunta é bastante complicada. Não respondi mal, pois não???*” (Beatriz, E2)
- “– O que é para ti política?
 – [pausa longa] *Política...*
 – Podes pensar de uma forma mais abrangente, sem ser diretamente relacionada com os partidos e a assembleia...
 – *Talvez* [pausa longa e risos] *talvez uma maneira de... não sei...*” (Marta, E2)

No que concerne às desmotivações das práticas de participação associadas a um **mau funcionamento da política** podemos referir respostas desmotivadas sobre a política nacional e a participação em jornais escolares com excessivo peso dos professores nas definições de estratégias dos mesmos. O facto de as ações de participação e a voz dos jovens nem sempre serem entendidas como válidas pelos adultos, como identificámos nos *capítulos 1* e *2*, são fatores a considerar.

Outros elementos de desinteresse foram identificados ao longo das respostas, apesar de ser de forma menos estruturada, como não ter tempo, não querer participar de forma pró-ativa nas redes sociais, ser difícil fazer e manter um blogue, ter algum receio do *feedback* negativo que as redes sociais podem implicar.

7.3. Como favorecer a participação dos jovens?

À semelhança do que fizemos no capítulo anterior, iremos agora acrescentar um contributo à discussão, centrando-nos nas possibilidades inventariadas para aproximar os jovens da participação cívica. Referimos a possibilidade de os jovens serem atores principais, a aposta em experiências positivas, a aposta nos espaços escolares (em menor medida na família e nos *media*). Também são reclamadas medidas que até podem ser consideradas mais tradicionais, como a existência de Ciência Política nas escolas. Mas o papel “neutro” das escolas acaba por cercear essas vontades.

Pergunta 5: *Quais são as propostas que os jovens fazem relativamente a processos de participação?*

Hip. 5.1.: As propostas são sobretudo do foro da participação não tradicional.

Uma das soluções indicadas foi a ideia de haver políticos **jovens que fossem ouvidos**, a noção de que os jovens deveriam entrar em espaços de decisão, a diferentes níveis. O Dário, que durante todo o seu discurso se revelou anti política tradicional, mantendo uma linha de discurso de evitar a política¹⁵⁷, disse, apesar disso: “*Precisávamos de um político jovem, que fosse ouvido*” (Dário, E1). O Fernando disse que seria necessário insistir e motivar e a Beatriz falou em “*forçar através dos amigos*”.

As **experiências positivas** são entendidas como valorizadas. Quanto ao incentivo da participação juvenil, um grupo alargado de informantes colocou as respostas centradas nas suas próprias vivências, influenciados pelas experiências positivas do Parlamento dos Jovens. Quem apresentou esta possibilidade, referindo-se a programas como este, baseou-se na sua própria experiência positiva.

“– *Quanto a participar, campanhas, talvez fazer com que os jovens se sintam ouvidos e criar mais programas como o Parlamento dos Jovens. Agora com este programa vou estar mais atenta ao mundo da política e mais entusiasmada.*” (Marta, E1)

“– *Criava mais projetos como do Parlamento dos Jovens e divulgava mais. E criava campanhas para desenvolver a opinião dos jovens, pois há jovens que ainda não desenvolveram a sua opinião. Não têm opinião e não se interessam. Eu promovia o interesse pela atualidade, não sei se isso é fácil e promovia campanhas para aumentar o interesse na política. E para isso deveria ter de certeza a ajuda das juventudes partidárias.*” (Anita, E1)

A ideia de **alegria e de felicidade** chegou mesmo a ser indicada relativamente ao processo de participação. Também centrando-se na escola, mas apontando para projetos que provoquem “alegria”, a Natércia aponta alguns caminhos.

“– *Isso é uma questão que não se consegue com uma medida concreta. O conceito de educação, o acesso à educação, a escola hoje em dia não estimula a participação, não dá a conhecer os direitos de cada um, isso é triste. Dar as condições base às pessoas, ter um trabalho, uma casa digna, ter acesso à saúde. Isso faz com que as pessoas tenham de forma natural mais capacidade e disponibilidade para participar. A felicidade é uma coisa mesmo importante.*” (Natércia, E1)

¹⁵⁷ Como analisado por Nina Eliasoph (1998) no seu estudo sobre a vida cívica norte-americana. Identificava uma tendência social para evitar a política (este é o título do livro, *Avoiding Politics*), menos quando o discurso quotidiano estava impregnado de elementos políticos, inclusive nas conversas informais. A autora questiona-se, então, sobre o que pode reverter o círculo da evaporação política, devolvendo vida ao deserto do espaço público norte-americano, ensinando-os a ter interesse por política: criar estruturas (até espaços) para que os cidadãos possam falar de forma a serem ouvidos, fomentando o debate público (1998: 259).

Outra proposta passa pela existência de uma disciplina de **introdução à política** para todos os alunos ou outro tipo de disciplinas que fomentassem a participação. Já vimos no *capítulo 3* como a área da cidadania tem andado em avanços e recuos ao longo de décadas e a introdução à política ainda é mais exclusiva a determinadas épocas e anos e áreas escolares. Os informantes consideram que é à escola que cabe o papel de abordar este tipo de matérias de forma sistemática, para que os alunos sejam capazes de pensar a política e tornarem-se mais próximos do tema. A Carminho, a Fátima, o Teodoro e o Salvador referiram a possibilidade de se fazer uma disciplina de introdução à política ou outras disciplinas que fomentassem a participação. A Fátima acrescentou que se fomentasse a necessidade de mostrar que a opinião dos jovens conta. Ao contrário dos três primeiros, que centrariam esta disciplina no final do secundário, o Salvador considera que a formação deveria ser gradual, desde o 5.º ano.

“– Na participação, usava o que propusemos, ter a disciplina de introdução à política no 12.º ano. Uma coisa que não fosse pesada, mas que servisse para que as pessoas diferenciassem aos partidos e as ideologias. Já disse que me preocupa bastante que as pessoas vão votar e que estejam a ser influenciadas, isso preocupa-me. Não gosto de um país com pessoas assim. Isso era bom para eles terem as suas próprias opiniões e não seguirem as das outras pessoas.” (Teodoro, E1)

“– Introduzir política nas escolas, desde o 5.º ano, quando se começa a desenvolver a opinião. Não uma política profunda de início, mas ir aprofundando. Aqui, Integração é uma disciplina perfeita para introduzir a política. Gostava que se falasse mais de política na escola.” (Salvador, E1)

Lito falou igualmente na possibilidade de haver uma espécie de programa ou disciplina de ciência política que pudesse fomentar a aproximação dos jovens aos temas da participação e resgatou a questão histórica:

“– Acho que principalmente, isto é um trabalho também nosso, é feio estra sempre a acusar, aí aqueles é que não nos querem ouvir. A minha participação na associação de estudantes tem sido uma tentativa disso. Isso era conseguido por exemplo na organização, não digo de uma disciplina, mas de um programa do Estado, que trouxesse esses assuntos à escola. Mas afinal não queremos pessoas a pensar a sociedade? No pós-25 de Abril havia uma disciplina de Ciência Política, porque é que agora não há? Não para ter mais 90 minutos a ler altas teorias políticas que isso também afasta os jovens da política. Mas acho que era a partir daí.” (Lito, E1)

Dentro do **papel da escola** (muito presente no perfil 2), foi apontada a eventualidade de as escolas apostarem em semanas temáticas e neste contexto alguns indicaram a Área de Projeto (ver *capítulo 3*). Além disso, a criação de escolas de verão,

o impulsionamento do debate e dar mais poder aos alunos foram outros dos temas indicados. Relativamente ao fomento da participação dos jovens, uma ideia apontada foi que há possibilidades de participação, os jovens é que não as procuram, nem no contexto da escola. A Cândida coloca a situação também na falta de capacidade da escola em permitir esta emancipação juvenil, mesmo tendo em conta que reconheceu durante a investigação o papel do Parlamento dos Jovens na sua formação política.

“– A educação, tudo passa pela educação, se mandasse e se quisesse ser radical era mudar quase todo o sistema de educação, principalmente no básico e no secundário.” (Joaquim, E1)

“– ... eu acho que não há grande coisa a fazer, isso parte das pessoas. Estar a incutir ideias e informação, se as pessoas não estiverem interessadas, não se pode fazer nada.

– Mas disseste anteriormente que os media podem ter um papel nessa matéria.

– Sim, os media podem modificar mentalidades. O problema é que respondem cada vez mais ao que as pessoas pensam, as pessoas não querem mudar de opinião porque não se querem dar ao trabalho de pensar. Como os media só mostram o que é típico na sociedade, e não mostrando as minorias e os seus problemas.” (Tânia, E1)

“– No Parlamento levaram em frente a ideia de implementar as juventudes partidárias nas escolas, achei absurdo, a participação dos jovens deve ser dinamizada num ambiente mais pacífico de mera conversa e não de discussão. A discussão fica para mais tarde, para quando formos homens formados.” (Simão, E1)

Se o **papel da família** foi fundamental no capítulo anterior, a propósito do consumo noticioso, na participação emergem outros espaços de aproximação e que fazem do espaço familiar um potenciador mais residual. Embora seja necessário dizer que neste caso teve peso o facto de já terem uma certa autonomia e de já serem jovens. A influência familiar é encarada sobretudo a montante, mais na construção da socialização. A Carla, porém, apontou para o papel da família:

“– Ou existe uma vontade já, ou é complicado. Tem de partir da família e do que os pais transmitem aos filhos. E também da escola, que é um excelente meio para incentivar os alunos para a participação. A escola tem essa obrigação de incentivar, é provavelmente o meio que tem maior capacidade para incentivar.” (Carla, E1)

Qual o papel reservado aos *media*? Apesar de os *media* terem povoado as vidas destes jovens em diferentes contextos, quando questionados concretamente sobre o que poderia favorecer a participação acabaram por se revelar menos presentes. Ainda assim, o Rui disse que reforçaria as possibilidade de participação através dos *media* noticiosos,

que têm muito poder, e o Carlos indicou “iniciativas que primassem pela comunicação direta, e dizer ou mostrar que o que pretendido é a participação dos jovens por causa do futuro, fazer mostrar esse fator e através daí conseguir que eles participassem nas decisões com uma opinião mais fundamentada, que é importante” (Carlos, E1). Foram igualmente referidas iniciativas que apostassem em campanhas a serem divulgadas pela televisão.

Notas finais

Pergunta 3: *Que traços de participação (espaços e práticas) podem ser identificados e como evoluem no tempo?*

Hip. 3.1.: As ideologias e apetências para o agonismo prenunciam atitudes e práticas de participação (Mouffe, 2005a: 20).

A hipótese é confirmada não só pela reflexão sobre as práticas de participação neste capítulo, mas também pelas práticas de diálogo familiar descritas no *capítulo 6*. Foi no perfil 4 que encontramos uma maior confirmação desta hipótese, quer nas entrevistas quer nos grupos de foco, aqui com uma intensidade prática da ação. Os grupos de foco 3 a 6 foram profícuos no debate de ideias e de ideologias. Não só se manteve acesa a existência de ideologias como essas ideologias marcaram as formas de intervenção cívica dos seus proponentes. A simples participação numa manifestação, o uso de *flyers* para fazer campanha política e algumas formas de voluntariado são carregadas de sentido político. A ideologia tipifica as formas de participação ou pelo menos indica-as. Também nos grupos de foco 1 e 2 verificou-se que o debate em torno do racismo foi um tema que, não chegando ao ponto de ser fraturante (pelas características do grupo), se revelou problemático, de tal forma que tendo sido identificado no grupo de foco 1 continuou a ser debatido no grupo de foco 2. Porém, este contexto social é mais marcado, como vimos nos discursos das entrevistas, pela concórdia familiar, para não criar problemas ou conflitos. E isto foi identificado também no *capítulo 6*, a propósito de conversa sobre notícias em contexto familiar. O debate (mesmo que exacerbado) de ideias potencia, deste modo, práticas

mais duradouras e intensas. A participação tem sempre algo de emoção (Dahlgren, 2009a; Coleman, 2004).

Hip. 3.2.: As ligações entre o micro e o macro (variável participação autorreportada) são indicadoras de participação intensa (Buckingham, 2006/2000).

A hipótese é confirmada. Como facilmente se identifica nos quadros 9-13, os jovens que reportaram simultaneamente participação com diferentes níveis de ação (convencionais e não convencionais) evidenciaram uma ação participativa mais intensa e diversificada ao longo do tempo. Isso tanto é válido tanto para os jovens do grupo 4, que poderiam ser identificados apenas com a via de participação tradicional e macro, por exemplo, pensando nas suas afiliações políticas, como para os jovens com formas de participação menos convencionais, como o Dário, a Anita, a Marta, a Carminho, o Júnior, o Salvador, a Cândida, a Tânia, o Júlio e o Simão. Há uma dimensão pessoal e coletiva que se traduz nestas oscilações entre macro e micro participação, ainda que seja difícil fazer esta mesma tipificação.

Hip. 3.3.: A autorrepresentação positiva do *Conhecimento* e da *Confiança* é indicadora de intensidade de práticas ao longo do tempo.

A hipótese é confirmada; foi entre os jovens mais confiantes em si mesmos nos seus conhecimentos que encontrámos formas de participação mais intensas e duradouras, sem que isso signifique que estávamos perante formas de participação cívica. Há uma importante nota de importância do *self* no processo participativo.

Pergunta 4: *Numa análise longitudinal das práticas, quais são as dimensões que afetam positiva e negativamente os comportamentos de participação?*

Hip. 4.1.: As desmotivações para participação devem ser elementos a ter em consideração no modelo motivacional.

Esta hipótese é corroborada, uma vez que alguns dos elementos identificados como desmotivadores (como a relação desigual de poder entre jovens e adultos, como os conceitos dominantes, a dificuldade de fazer ou de entender, o mau funcionamento e

a falta de voz dos jovens) prejudicam (sem isso querer significar evitar de todo) a relação entre os jovens cidadãos e o jornalismo e ainda entre jovens cidadãos e formas de participação. Estes fatores são desempoderadores e para participar tem de haver um determinado nível de empoderamento.

Pergunta 5: *Quais são as propostas que os jovens fazem relativamente a processos de participação?*

Hip. 1.5.: As propostas são sobretudo do foro da participação não tradicional.

A hipótese é parcialmente rejeitada. Os jovens centraram as propostas em espaços tradicionais, como a escola, embora também na afirmação de quadros não tradicionais, como a indicação de que a felicidade e as experiências positivas são importantes quando se pensa na promoção da participação. Os *media* foram muito pouco identificados e, quando isso aconteceu, houve uma centralidade, sobretudo na televisão, como meio de divulgação.

Conclusão | Reflexões e pistas

“País de Abril é o sítio do poema.
Não fica nos terraços da saudade
não fica nas longas terras. Fica exatamente aqui
tão perto que parece longe.
Não procurem nos livros que não vem nos livros
País de Abril fica no ventre das manhãs
fica na mágoa de o sabermos tão presente
que nos torna doentes na sua ausência.
[...]
País de Abril tem gente que não sabe ler
os avisos secretos do poema.
Por isso é que o poema aprende a voz dos ventos
para falar aos homens do País de Abril.
Mais aprende que o mundo é do tamanho
que os homens queiram que o mundo tenha:
o tamanho que os ventos dão aos homens
quando sopram à noite no País de Abril”
Explicação do País de Abril, Manuel Alegre

Esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão das culturas juvenis de consumo noticioso e de participação. Isto sem esquecer a riqueza das implicações sociais e quotidianas que elas implicam, contribuindo assim para clarificar alguns processos quotidianos. Optámos por metodologias qualitativas que nos dão melhor conta das ambivalências inerentes a este tipo de processo, mas para evitar o excesso de multidimensões fizemos o esforço de agrupar os jovens em perfis que de alguma forma os caracterizam relativamente a consumos e participação.

Em ligação com os indicadores da revisão de literatura, a internet é sem dúvida o meio que mais tem penetrado junto dos jovens consumidores, apesar da centralidade da televisão em alguns dos perfis e na informação política. Mais importante do que isso, a internet também tem conferido um certo sentido de empoderamento aos jovens, mesmo quando particamente só se limitam a usar o meio para conversar e para divertimento ou quando identificam interações na mesma como importantes formas de participação.

Apesar de o escalão etário não ter permitido fazer grandes considerações sobre diferentes faixas etárias juvenis, verificámos que, entre os jovens mais velhos e também entre os jovens com formas de participação artística (música e *graffiti*), a internet (independentemente do capital económico e cultural) tornou-se um espaço de trabalho e com potencialidades para revelar os projetos deles. Neste sentido, a internet contribui (ou será melhor dizer que beneficia?) para o fomento destas atividades ao longo do tempo. Os discursos não revelaram, porém, que a horizontalidade da internet seria suficiente para ultrapassar outro tipo de dificuldades, junto de quem em diferentes facetas não revela comprometimento e se mostra mais como espetador.

Numa pesquisa com tantas pontes de complexificação, quisemos de forma propositada deixar de fora o elemento idade, que foi emergindo pontualmente entre os jovens informantes mais velhos e também a propósito das identificações relativamente ao voto. Valerá a pena de futuro, em pesquisas intergeracionais ou mesmo dentro de uma definição alargada de juventude em termos etários, aprofundar relações com o jornalismo e com a participação.

Os perfis revelaram-nos diferentes formas de consumo, quer no tipo de *media*, quer na intensidade com que são usados, quer nos motivos a que se destinam esses consumos. Há implicações dos diferentes perfis nos graus de consumo e de participação, nas formas de literacia a que cada um deles corresponde. A televisão continua a ser entendida como o meio mais democrático, não apenas porque serve os propósitos de alguns consumos (perfil 1) mas também porque de forma transversal os informantes consideram que, mesmo na sociedade atual, e até com o reconhecido aumento dos consumos online, perdura como o meio que mais chega a todos (desde as crianças aos idosos). Isto revela muito do potencial que este meio poderia ter ainda hoje como forma de facilitar projetos de literacia para os *media* e para a cidadania.

A família é também fundamental no quadro de consumo de notícias, dominado sobretudo pelos assuntos e temas *mainstream*, por preocupações (crise, desemprego, Educação), e também política, cultura, desporto, mundo cor-de-rosa, ambiente, desastres e ciência. Aqui importa referir que é marcante em todos os perfis mas que se

revela de formas diferentes. No perfil 1, a família, mesmo com ausência de processos comunicacionais entre jovens e pais, é um contributo, uma caixa de ressonância de notícias. Mesmo que não conversem, há palavras que ficam no éter. No perfil 2, a família surge como elemento preponderante de conversa (inclusive de notícias de política) e também é no seu seio que encontram uma opinião que pode definir o que fazer. No perfil 3, os amigos ocupam um espaço identitário muito importante, apesar de a política continuar a ser uma esfera familiar. No perfil 4, a família é também um espaço social onde estes jovens encontraram o fertilizante para se interessarem por notícias e por participar, mesmo quando estamos perante capitais económicos baixos, os capitais sociais superam essas dificuldades. Neste perfil, a família é um pilar sobretudo na socialização até à juventude, mas no presente há uma maior dinâmica e diversidade de círculos sociais (desde os amigos e familiares até aos desconhecidos). Por fim, o contexto familiar do grupo 5 é o mais diversificado também porque estes jovens têm uma maior centralidade neles mesmos e porque as suas formas de participação são processos autocentrados e marcados por diferentes contextos.

Em suma, a centralidade da família para conversar sobre notícias políticas e sobre política foi determinante ao longo do estudo, mantendo esta temática na esfera mais restrita das relações sociais.

Porém, os níveis elevados de influência do *self* na determinação da vontade pessoal de consumir notícias e de participar reforçam níveis de consumo e de participação. A esfera coletiva e a do *self* cruzam-se.

Os jovens que se encontram na encruzilhada da infância e da vida adulta tendem a não querer modelos de consumo noticioso que os menorizem e que os encarem de forma diferente dos adultos. Nos seus discursos verificámos que nas faixas etárias inferiores a 14/15 anos isso até pode servir para potenciar o consumo de informação, mas não para os que se reveem como jovens e jovens adultos. As propostas que fizeram indiciam a necessidade de modelos em que eles tivessem mais voz, quer como fontes quer como produtores de conteúdos. Como verificámos, apenas os jovens mais incluídos do perfil 4 e outros jovens que pertencem a partidos políticos/juventudes partidárias é que tiveram oportunidade de escrever para jornais *mainstream* com dimensão regional ou nacional. Isto revela como os jornalistas ou as organizações

noticiosas continuam fechados às suas audiências e faz pensar como os modelos se mantêm tão inalterados, reforçando uma certa agenda estratégica dos *media* que nem sempre coincide com a aparente estratégia da agenda quotidiana. Contudo, importa ainda anotar que o retrato do que é notícia centrou-se fundamentalmente em questões ancestrais do jornalismo, que têm que ver com o rigor, a confiança, o relato fiel dos factos, e não tanto com a necessidade de interatividade, tendo em conta que de forma generalizada os jovens consideram que é preciso estar em posse de faculdades fora do vulgar para ser jornalista. As exceções encontram-se, então, entre os mais politizados e também mais aficionados na informação ou entre os que já tiveram a oportunidade de escrever em jornais regionais e nacionais.

Relativamente às formas de participação, os perfis fizeram evidenciar diferenças entre os participantes, na intensidade de participação e nas formas (micro e macro e convencional e não convencional). Os jovens do perfil 1 evidenciaram que as suas participações (com exceção do desporto) estavam sobretudo condicionadas por oportunidades que iam surgindo mas que deixavam de ter relevância ao longo do tempo, verificando-se uma baixa intensidade de participação. O perfil 2 revelou um reforço das qualidades de participação ao longo do tempo (quer com novas atividades em 2011 quer com o reforço de atividades já existentes em 2010), bem como uma maior diversidade de participação convencional e não convencional, embora ainda muito ligada a atividades de microparticipação. Já o perfil 3 dedicou-se mais a atividades de participação não convencionais. Centraram-se sobretudo em formas de participação a nível micro e a internet teve ainda um papel preponderante nas suas atividades, relacionando o consumo noticioso com as preferências de participação. O perfil 4 fez evidenciar múltiplas formas de participação convencional mas também não convencional (micro e macro). A sua intensidade ao longo do tempo revelou o quanto é importante para estes jovens estarem ativos e serem pró-ativos. O perfil 5 contém o grupo de jovens que menos tempo esteve no projeto, pois nenhum participou no grupo de foco. Estes jovens revelaram uma maior centralidade em escolhas e objetivos pessoais. Neste grupo incluíram-se os *writers* e os MC e pelo facto de não terem continuado tempo suficiente no projeto ficámos impedidos de fazer uma comparação mais assertiva entre formas de participação convencionais e não convencionais sob o ponto de vista da intensidade da participação ao longo do tempo. Uma das evidências é

que este grupo, porém, era apenas constituído por rapazes, tendo sido difícil encontrar participantes no feminino.

Também anotámos uma certa desresponsabilização dos jovens; a sua ação de participação surge muito como uma possibilidade futura, em especial quando pensam no voto, na participação e na sua ação em assuntos públicos. Falar no presente aconteceu sobretudo e de forma mais homogénea e consistente no grupo 4, que encarava a participação de forma presente e pró-ativa. Foi também no grupo 4 que os jovens se sentiram mais desconfortáveis quando questionados se participação significa uma forma de inclusão. De forma generalizada, porém, o *ser jovem* surgiu como forma de desresponsabilização mas também como elemento de desmotivação de participação, devido, em parte, à forma como os adultos minorizam os jovens.

Ainda em relação às formas de participação, os jovens reclamaram mais voz, experiências positivas (inclusive que favoreçam a felicidade) e também alguns quadros mais tradicionais mas que continuam sistematicamente ausentes dos quadros gerais de ensino, que têm que ver com a existência de alguma disciplina como a introdução à política. Num tempo em que ser jovem é encarado como sinónimo de digital, são a escola e a família que se sobrepõem em termos de alavancas de participação.

As diferenças de género foram particularmente valorizadas por duas vias: os rapazes, por comparação com as raparigas, revelaram ter uma maior capacitação das suas aptidões pessoais e valores, até comunicativos, relevaram maior vontade e capacidade para imposição das suas vontades e opiniões; tanto raparigas quanto rapazes se referiram ao género masculino (pais, padrastos e amigos, sobretudo) como mais “capaz” para falar sobre notícias e política. Apesar disso, não podemos descurar que também as mães e os avós constituíram elementos importantes no conjunto familiar, inclusive como incentivadores de consumo de notícias.

Como pudemos constatar, quer o consumo de notícias quer a participação estão intimamente ligados a elementos emocionais e identitários que potenciam ou desmotivam a ação. A escolha de notícias e as formas de participação subordinaram-se mais às emoções do que às questões da racionalidade. Mas nem só a consumos e formas

de participação se refere este trabalho, as dimensões sociais em que estes vetores se cruzam foram muito relevantes. Se a dimensão da família foi transversal ainda que de forma inconstante, a dimensão da escola mostrou-se muito importante na ligação à participação. Ser estudante facilita a participação na sociedade. Já no que toca à informação, a escola revelou-se importante em casos particulares (como no grupo 2: neste caso os professores foram referenciados como potenciadores). Os jovens atribuem uma relevância notada à escola, até como espaço (embrionário) de participação, mas também reclamam à escola a capacidade para promover maiores valores democráticos e maior capacidade para dar voz aos jovens. Os amigos mostraram-se elementos preponderantes de sociabilidade (sobretudo perfis 2, 3 e 5) mas revelaram-se, apesar da presença constante, como pano de fundo, nem sempre decisivos na hora de fazer opções. Já os *media* foram os mais omnipresentes, mas não omnipotentes, e até se incluíram entre os que mais desconfiança suscitavam. Dar o passo sistemático para fora destas esferas (família, amigos, escola e *media*) sobretudo em termos de participação e redes de sociabilidade esteve essencialmente confinado ao perfil 4. Os processos de autoeficácia e a forma como são olhados pela sociedade também facilitaram o reforço da participação.

Uma ideia que perpassa os discursos, quer em lamento na primeira pessoa, quer em reflexão sobre o que acontece no geral, é a falta de espaços para se conversar. Alguns dos jovens apreciaram a possibilidade de falar e exprimir opiniões durante a investigação e destacaram a importância dessas formas de ação, dando a entender que a sociedade não promove tal diálogo, sobretudo entre e para os que têm menos capacidades e facilidades de comunicação.

É agora tempo de refletirmos sobre *Qual o papel das notícias na construção da participação (cívica e política) ao longo do tempo?* A resposta implica um pensamento mais complexo do que olhar para o uso do Facebook como forma de conversação ou divertimento, por muito que essa ação tenha um efeito imediato positivo (utilização, interação, participação). Nesta segunda década do século XXI, a nossa amostra revelou que as notícias continuam a ter um papel relevante na construção do pensamento e ação cívica e política. Isto verifica-se tanto entre os jovens que veem nas notícias (em estrito senso) uma arma para o desenvolvimento dos seus quotidianos nas mais diversas facetas

de sociabilidade, como entre os que se cingem a uma influência estreita da agenda mediática, que se constituem como absorvedores do que vai correndo no ecrã, passando ainda pelos que estão num patamar intermédio mas que encaram as notícias como importantes elementos para pensar as suas vidas (futuras). Ou mesmo para os que apenas querem estar a par dos temas (não *mainstream*) que mais os interpelam. De uma forma ou de outra, este papel do jornalismo continua a existir nesta amostra de jovens que pela sua idade poderiam ser elementos disruptivos no consumo noticioso. Vimos também que os jovens com ações de participação (convencional ou não convencional) são potenciais seguidores de notícias, pelo menos nos temas que mais lhes interessam. Assim, os nichos de mercado não significam o fim do jornalismo, mas sim uma reconfiguração e uma necessidade de aproximação entre as agendas dos jovens e das empresas jornalísticas, não só nos temas mas também nas dinâmicas comunicacionais e (porque não) emocionais.

Os contextos familiares e os capitais económico e cultural revelaram-se nos dados, mesmo tendo a nossa opção ido no sentido de constituir perfis através dos discursos deles e não através dos capitais adjacentes. Se por um lado verificámos que há resiliência e escapatória possível a um quadro de desenvolvimento desfavorecido, também é verdade que esse capital se revelou em determinados momentos. O capital tecnológico foi, aliás, um dos elementos basilares, que refletia as potencialidades e os desfavorecimentos familiares. Por isso mesmo, o que importa para pensar a participação numa cidadania mediada é sobretudo o contexto diferenciado que se encontra na vida quotidiana e não tanto elementos isolados que *per si* só conseguem ser eficazes em situações isoladas. Apurámos também que há vantagens em pensar numa conjugação efetiva da literacia para os *media* e da literacia para a cidadania. As duas andam de mãos dadas, são assim frequentemente indicadas, mas julgamos que há vantagem na combinação explícita de ambas. Como apurámos, a verbalização de determinados processos (neste caso consubstanciados na perguntas feitas) fizeram com que estes jovens pensassem em assuntos sobre os quais nunca tinham pensado de forma consciente. Apesar de constatarem que não era difícil fazê-lo, nunca tinham tido necessidade de corresponder ao desafio. Também apurámos que nas relações de confiança os *media* ficam em último plano comparando com família, amigos e escola. Verificou-se ainda, por exemplo, que nos grupos de foco preferiram falar de temas e não tanto do jornalismo ou dos *media per si*, estes surgiram em contexto de outros assuntos

que povoam o dia a dia (como as manifestações). Assim, a construção de uma cidadania mediada deve ser pensada de forma holística e não em processos separados. Por muito que falar de literacia para os *media* já implique falar de literacia para a cidadania, a junção efetiva de ambas parece ser frutífera.

Estes indicadores fazem-nos levantar uma questão para reflexão futura: *O que os cidadãos devem saber para participar na democracia mediada?*

Do fim e do início, caminhos e propostas

Os caminhos futuros são tantos que será difícil enumerar todas as viabilidades de ação futura neste curto espaço. Mas procuraremos dar conta de algumas possibilidades de pesquisa futura, continuando a ter em consideração a relevância cada vez maior de pensar na transposição da investigação para fora da academia.

Do ponto de vista integrado do jornalismo e da participação, que nos parece uma via a prosseguir, será relevante continuar a aprofundar matérias de participação dos jovens, ou mesmo dos jovens na sua relação com outras gerações, considerando o jornalismo. A participação, como julgámos ter indicado, é uma forma de empoderamento não apenas simbólico como também efetivo. Mas também ficou claro que a participação destes jovens no dia a dia e no jornalismo se fez muito pela via de outros interesses fora do espaço mediático e jornalístico. É fundamental o reforço duplo da aposta numa literacia cívico-mediática, mesmo sabendo, como indicado, que uma e outra na sua singularidade pressupõem sempre uma simbiose inerente, pois o peso das palavras ditas reforça os sentidos.

Uma matriz que será de continuar a explorar é a presença de grupos diferenciados de jovens que permitem termos de comparação. Embora seja necessária a aposta em grupos mais desfavorecidos (perfil 1), também é importante e difícil olhar para os grupos da chamada classe média, mais indiferenciada, mas que se debate cada vez mais com fraturas sociais e que está a meio caminho entre os mais desfavorecidos e os mais favorecidos, as pontas que costumam chamar mais a atenção. As ambivalências mas também as potencialidades encontradas no perfil 2 atestam esta necessidade de melhor compreender este grupo.

Há ainda espaço de observação particular para explorar determinadas especificidades que merecem uma atenção particular, em especial por serem de forma inequívoca elementos de futuro (como perfil 3). A exploração particular de grupos de participação não convencional bem como a exploração dos diferentes espaços online, de forma segmentada, também constitui uma necessidade.

O facto de a plataforma MySpace ser relevante para quem faz *graffiti*, assim como noutros contextos (como político ou expressão pessoal) os blogs e o Facebook terem tido implicativos diferenciados, aponta para a necessidade de a investigação reforçar o olhar diferenciado sobre as várias possibilidades que a internet oferece.

A opção pelas metodologias longitudinais parece ser valiosa, e será de apostar em formas em que não se aplique o mesmo questionário ao longo do tempo, pois as realidades sociais mudam e faz sentido proceder a alterações e ajustamentos; a tentativa estanque de replicação e a produção de sentido ao longo do tempo nem sempre se encaixam. Mas talvez seja de apostar em longitudinais mais longos, que permitam medir gerações e não apenas dois anos, como fizemos.

Há um outro elemento muito atual e relevante que tem que ver com a aposta na pesquisa-ação. Por um lado, temos de pensar nas capacidades, mas por outro também devemos estar atentos para que a investigação proporcione espaços em que as pessoas possam participar. A investigação tem também de criar condições e pontes para a participação efetiva dos jovens. Claro que estas vias da investigação-ação levantam outros problemas e outros desafios à investigação, inclusive em termos éticos.

Importa agora fazer mais uma breve reflexão sobre os processos metodológicos. A opção por propor aos participantes que fizessem as suas próprias entrevistas (em pequena escala e de forma exploratória) revelou-se muito frutífera não só porque ajudou a complementar alguns dos processos de associação coletiva dos jovens e dos próprios entrevistadores mas também porque em alguns casos se revelou uma interessante forma de empoderamento desses mesmos *quasi*-pesquisadores. Neste sentido, esta constitui-se como mais uma possibilidade de investigação futura, em diferentes temáticas, e alargando a ação dos informantes, inclusive em matérias de decisão de processos.

Se por um lado a opção pela utilização de entrevistas e de grupos de foco enriqueceu a investigação, por melhor expor os contextos individuais e coletivos da

pesquisa, também é certo que tornou muito complexa a utilização de dados no tempo decorrente de entrevistas e de grupos de foco, pois estas técnicas implicam dinâmicas e respostas diversas. Intuímos essa diversidade, que teve de ser muito bem ponderada, nas respostas sobre consumo noticioso (nos grupos de foco existiu uma maior tendência para inverterem coletivamente o interesse pelos *media* tradicionais, encarados como *old fashion*), além disso nem sempre se sentiram à vontade para falar de formas de participação.

Por fim, interessa também indicar aspetos que ficaram por aprofundar e aquilo que poderia ter sido diferente. Relativamente ao que poderia ter sido aprofundado, e como é possível verificar nas perguntas e nas análises, seria possível ir mais longe na análise concreta das representações sobre temas sociais como a velhice, a infância, a pobreza, o género, os direitos humanos, mas com certeza haverá oportunidade para continuar a aprofundar as análises e estes temas em artigos académicos.

São diversos os pontos para os quais julgamos ter contribuído para um melhor entendimento do jornalismo, da participação e das culturas juvenis, entrando em temas que nem sempre são identificados como os fundamentais quando pensamos nos jovens. Enumeramos apenas alguns: criação dos perfis (apesar de não serem elementos fechados), a reflexão sobre a relevância do cruzamento entre as diferentes estruturas sociais e individuais, o apontamento para se olhar com maior acuidade para os capitais sociais cívicos e a expressão de que os *media* servem as audiências nos seus contextos – são valorizados *nos* e *pelos* contextos sociais mais vastos. No fundo, apontando para um reforço conjunto e sistematizado de uma literacia para os *media* e para a cidadania.

Tendo em conta que os pontos de chegada também podem ser de partida para novos olhares, reforçamos a ideia da utilidade de nos socorremos de estudos longitudinais, nos quais haja espaço para dar voz e fazer criar.

Referências bibliográficas

- Abrantes, J. C. (2005). Internet, alguns desafios: a representação que os jovens revelaram da internet. *Livro de actas de Ciências da Comunicação em Congresso na Covilhã – III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, Covilhã, LabCom.
- Abrantes, P. (2003). “Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 41, 93-115.
- Alegre, M. (2000). *Praça da canção/O Canto e as armas*. Lisboa: Publicações Don Quixote/FNAC.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS.
- Almeida, A. N. (2011a). Introdução. *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. A. N. Almeida (edt.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Almeida, A. N. (2011b). Os mundos da infância: Olhares, espaços e personagens. *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. A. N. Almeida (edt.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Almeida, A. N., Delicado, A. & Alves, N. A. (2008). *Crianças & Internet*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Almond, G. A. & Verba, S. (1989). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, Londres e Nova Deli: Sage Publications. (Obra original publicada 1963)
- Alves, M. G. (1998). “Inserção na vida activa de licenciados: A construção de identidades sociais e profissionais”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 26, 131-147.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). “Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas”. *Análise Social*, XXXVIII, 981-1010.
- Amnå, E. (2010). Active, passive, or stand-by citizens? Latent and manifest political participation. *New forms of citizen participation: Normative implications*. E. Amnå (edt.). Broschiert: Nomos.
- Amnå, E., Ekström, M., Kerr, M. & Stattin, H. (2009). “Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood”. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111(1), 27-40.

- Appadurai, A. (2003a). Introduction: Commodities and the politics of value. *The social life of things: Commodities in cultural perspective*. A. Appadurai (edt.). Cambridge: Cambridge University Press. (Obra original publicada 1986)
- Appadurai, A. (2003b). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Obra original publicada 1996)
- Assembleia da República (1998). *Parlamento das Crianças e dos Jovens – 1997*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (2002). *Parlamento das Crianças e dos Jovens – 2001: Assembleia na escola – I sessão*. Lisboa: Assembleia da República.
- Augusto, N. M. (2006). Novos actores sobre velhos palcos: Juventude, política e ideologias no Portugal democrático. Tese de Doutoramento em Sociologia. Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Azevedo, M. C. R. N. (2009). Experiências de participação dos jovens: Um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico. Tese de Doutoramento em Psicologia. FPCEUP, Universidade do Porto, Porto.
- Babbie, E. (2011). *The basics of social research, fifth edition*. Belmont: Wadsworth.
- Badham, B. (2004). “Participation for a change: Disabled young people lead the way”. *Children & Society*, 18(2), 143-154.
- Bagnoli, A. & Clark, A. (2010). “Focus groups with young people: A participatory approach to research planning”. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 101-119.
- Banaji, S. & Buckingham, D. (2010). “Young people, the internet, and civic participation: An overview of key findings from the CivicWeb Project”. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24.
- Bandura, A. (1999). “A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective”. *Psychological Science*, 10(3), 214-217.
- Bandura, A. (2000). “Exercise of human agency through collective efficacy”. *American Psychological Society*, 9(3), 75-78.
- Barber, T. (2009). “Participation, citizenship, and well-being: Engaging with young people, making a difference”. *Young*, 17(1), 25-40.
- Bardin, L. (2009) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada 1977)

- Barker, M. (2003). "Assessing the 'quality' in qualitative research". *European Journal of Communication*, 18(3), 315-335.
- Barnhurst, K. G. (1998). "Politics in the fine meshes: young citizens, power and media". *Media Culture Society*, 20(2), 201-218.
- Bazalgette, C. (2008). Transforming literacy. *Empowerment through media Education: An intercultural dialogue*. U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay & J. M. Tornero (edt.). Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom.
- Beck, U. (1997). *The reinvention of politics: Rethinking modernity in the global social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beckett, C. (2008). *SuperMedia: Saving journalism so it can save the world*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Bennett, W. L. (2007). Civic learning in changing democracies: Challenges for citizenship and civic education. *Young Citizens and New Media: Learning for Democratic Participation*. P. Dahlgren (edt.). Nova Iorque, Milton Park: Routledge.
- Bennett, W. L. & Entman, R. M. (2001a). Mediated politics: An introduction. *Mediated politics: Communication in the future of democracy*. W. L. Bennett & R. M. Entman (edt.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, W. L. & Entman, R. M. (2001b). Communication in the future of democracy: A conclusion. *Mediated politics: Communication in the future of democracy*. W. L. Bennett & R. M. Entman (edt.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: A Pearson Education Company.
- Berg, B. L. (2004). A dramaturgical look at interviewing. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn e Bacon.
- Bernard, H. R. (2006). *Methods in anthropology (fourth edition): Qualitative and quantitative approaches*. Oxford: AltaMira Press.
- Bevort, E. (2009). Media literacy and production by young people: An old response to increasingly up-to-date questions. *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives*. P. Verniers (edt.). Bruxelas: EuroMeduc.

- Bhavnani, K.-K. (2010). *Talking politics: A psychological framing for views from youth in Britain*. Cambridge: Cambridge University Press. (Obra original publicada em 1991)
- Bird, S. E. (2009). "The future of journalism in the digital environment". *Journalism*, 10(3), 293-295.
- Bird, S. E. (2010). News practices in everyday life: Beyond audience response. *The Routledge companion to news and journalism*. S. Allan (edt.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bird, S. E. (2011). Seeking the audience for news: Response, news talk, and everyday practices. *The handbook of media audiences*. V. Nightingale (edt.). Malden e Oxford: Blackwell Publishing.
- Boczkowski, P. J. (2010). *News at work: Imitation in an age of information abundance*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Borden, L. & Serido, J. (2009). "From program participant to engaged citizen: a developmental journey". *Journal of Community Psychology*, 37(4), 423-438.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural" (trad. de Mónica Landesmann). *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la Télévision*. Paris: Raison D'Agir.
- Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Oeiras: Difel. (Obra original publicada 1989)
- Brites, M. J. (2007). A representação da delinquência juvenil nos *media* noticiosos: estudo de caso do *Público* e do *Correio da Manhã* (1993-2003). Dissertação de mestrado em Estudos dos Media e do Jornalismo. FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Brites, M. J. (2010a) "Retratos juvenis em campanhas eleitorais: Europeias e Legislativas". *Revista Media & Jornalismo*, n.º 17, 9(2), 157-173.
- Brites, M. J. (2010b). "Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico". *Estudos em Comunicação*, 8, 169-192.
- Brites, M. J. (2011a). "Os Jovens e a Cidadania: A relevância do espaço mediático". *Caleidoscópio*, 10, 177-188.

- Brites, M. J. (2011b). Jornais escolares e a promoção da literacia cívica e mediática: Contextos de discussão noticiosa e de prática digital. *Livro de Actas do I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”*. S. Pereira (coord.). Braga: CECS, Universidade do Minho.
- Brites, M. J. (2012). Jovens e informação política: A televisão ainda é importante?. *Os media e as eleições europeias, legislativas e autárquicas de 2009*. R. Figueiras (org.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006). *The making of citizens: Young people, news and politics*. Londres e Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library. (Obra original publicada em 2000)
- Buckingham, D. (2008a). Children and media: A cultural approach. *The international handbook of children, media and culture*. K. Drotner & S. Livingsstone (edt.). Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Buckingham, D. (2008b). Introducing identity. *Youth, identity, and digital media*. D. Buckingham (edt.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cabrera, A. (2001). Missão paz em Timor: Percurso de um pseudo-acontecimento. *O jornalismo português em análise de casos*. N. Traquina (edt.). Lisboa: Caminho.
- Calavita, M. (2003). “Within the context of many contexts: Family, news media engagement, and the ecology of individual political development among generation Xers”. *The Communication Review*, 6, 1, 23-43.
- Cardoso, G., Espanha, R. & Lapa, T. (2007). *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: CIES/ISCTE.
- Cardoso, G., Espanha, R., Lapa, T. & Araújo, V. (2009). *E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Carpentier, N. (2011). “The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate?”. *Communication Management Quarterly*, 21, 13–36.

- Carpentier, N. & Dahlgren, P. (2011). "Introduction: Interrogating audiences – Theoretical horizons of participation". *Communication Management Quarterly*, 21: 7-12.
- Carter, C. (2009). "Growing up Corporate: News, Citizenship, and Young People Today". *Television & New Media*, 10(1), 34-36.
- Carter, C., Davies, M. M., Allan, S. & Mendes, K. (2009). What do children want from the BBC? Children's content and participatory environments in an age of citizen media. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies.
- Carvalho, J. R. (2010) As políticas de identidade e os *media*. *Conceitos de Comunicação Política*. J. C. Correia, G. B. Ferreira e P. E. Santo (org.). Covilhã: Livros LabCom.
- Christensen, P. H. (2004). "Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation". *Children & Society*, 18(2), 165-176.
- Coleman, S. (2004). "Whose conversation? Engaging the public in authentic polylogue". *The Political Quarterly*.
- Coleman, S. (2007a). How democracies have disengaged from young people. *Young Citizens in the Digital Age: Political engagement, young people and new media*. B. D. Loader (ed.). Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library.
- Coleman, S. (2007b). "Mediated politics and everyday life". *International Journal of Communication*, 1 (2007), 49-60.
- Coleman, S., Anthony, S. & Morrison, D. E. (2009). *Public trust in the news: A constructivist study of the social life of the news*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Coleman, S. & Blumler, J. G. (2009). *The internet and democratic citizenship: Theory, practice and policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, S. & Ross, K. (2010). *The media and the public: "Them" and "Us" in media discourse*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Coleman, S. & Rowe, C. (2005). *Remixing Citizenship democracy and young people's use of the internet*. Londres: Carnegie UK Trust/CYPI Publications.
- Comissão Europeia (2007). *Promoting young people's full participation in education, employment and society*. Bruxelas.

- Comissão Europeia (fevereiro de 2007). *Eurobarómetro 202 – Young Europeans A survey among young people aged between 15-30 in the European Union*.
- Comissão Europeia (abril 2008). *Eurobarómetro 235 – The Rights of the Child*.
- Conselho da Europa (2003). Carta Europeia Revista da participação dos jovens na vida local e regional. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Correia, J. C. (orgs.) (2012). *Ágora – Jornalismo de proximidade: Limites, desafios e oportunidades*. Covilhã: LabCom Books.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. *Metodologia das ciências sociais*. A. S. Silva e J. Madureira Pinto (orgs.). Porto: Edições Afrontamento.
- Couldry, N. (2010). *Why voice matters*. Londres, Thousand Oaks, Nova Deli e Singapura: SAGE.
- Couldry, N., Livingstone, S. & Markham, T. (2007). *Media consumption and public engagement: Beyond the presumption of attention*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Cruz, M. B. (1990). “A participação política da juventude em Portugal – As elites políticas juvenis”. *Análise Social*, XXV (105-106), 223-249.
- Cruz, M. B. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Cushion, S. (2006). *Protesting their apathy? Young people, citizenship and news*. Tese de Doutoramento. JOMEC, Universidade de Cardiff, Cardiff.
- Cushion, S. (2008). “‘Os baldas tomaram as ruas’: Jovens, política e cidadania no Reino Unido”. *Media & Jornalismo*, 13, 77-94.
- Cushion, S. (2009). “Discouraging citizenship? Young people's reactions to news media coverage of anti-Iraq war protesting in the UK”. *Young*, 17(2), 123-143.
- Dahlgren, P. (1998). Enhancing the civic ideal in television journalism. *The media in question: Popular cultures and public interests*. K. Brants, J. Hermes, & L. V. Zoonen (edt.). Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage.
- Dahlgren, P. (2000a). Introduction. *Journalism and popular culture*. P. Dahlgren & C. Sparks (edt.). Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage. (Obra original publicada em 1992)
- Dahlgren, P. (2000b). “The internet and the democratization of civic culture”. *Political Communication*, 17, 335-340.

- Dahlgren, P. (2000c). *Television and the public sphere: Citizenship, democracy and the media*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage.
- Dahlgren, P. (2004). "Theory, boundaries and political communication: The uses of disparity". *European Journal of Communication*, 19(1), 7–18.
- Dahlgren, P. (2005). Introduction. *Communication and citizenship: Journalism and the public sphere*. P. Dahlgren & C. Sparks (edt.). Londres e Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library. (Obra original publicada 1991)
- Dahlgren, P. (2006). "Doing citizenship: The cultural origins of civic agency in the public sphere". *European Journal of Cultural Studies*, 9(3), 267-286.
- Dahlgren, P. (2007). Introduction: Youth, civic engagement and learning via new media. *Young citizens and new media: Learning for democratic participation*. P. Dahlgren (edt.). Nova Iorque, Milton Park: Routledge.
- Dahlgren, P. (2009a). *Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlgren, P. (2009b). The troubling evolution of journalism. *The changing faces of journalism: Tabloidization, technology and truthiness*. B. Zelizer (edt.). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Dahlgren, P. (2010). "Opportunities, resources, and dispositions: Young citizens' participation and the web environment". *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 1-13.
- Dahlgren, P. & Olsson, T. (2007). Young activists, political horizons and the Internet: Adapting the net to one's purposes. *Young Citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*. B. D. Loader (edt.). Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library.
- Dahlgren, P. & Olsson, T. (2008). Facilitating political participation: Young citizens, internet and civic cultures. *The international handbook of children, media and culture*. K. Drotner & S. Livingstone (edt.). Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage Publications.
- Deacon, D., Pickering, M., Golding, P. & Murdock, G. (2002). *Researching communications: A practical guide to methods in media and cultural analysis*, Londres e Nova Iorque: Arnold.
- Delorme, M. I. C. (2008). Domingo é dia de felicidade: As crianças e as notícias. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, Rio de Janeiro.

- Denscombe, M. (2002). *Ground rules for good research: A 10 point guide for social researchers*. Filadélfia: Open University Press.
- Drago, A. (2004). *Agitar antes de ousar: O movimento estudantil “antipropinas”* Porto: Edições Afrontamento.
- Ekman, J. & Amnå, E. (2009). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Working Paper 2009: 2*.
- Eliasoph, N. (1998). *Avoiding politics: How Americans produce apathy in everyday life*. Cambridge, Nova Iorque, Melbourne, Madrid, Cidade do Cabo, Singapura, São Paulo: Cambridge University Press.
- Engel, F. & Tufte, T. (2011). Citizenship practices among youth: Exploring the role of communication and media. *Yearbook 2011 – New questions, new insights, new approaches: Contributions to the research forum at the world summit on media for children and youth 2010*. C. V. Feilitzen, U. Carlsson & C. Bucht (edt.). Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom/University of Gothenburg.
- Entman, R. M. (2010). “Improving newspapers’ economic prospects by augmenting their contributions to democracy”. *International Journal of Press/Politics*, 15(1), 104-125.
- Erstad, O. (2010). Paths Towards Digital Competencies. Naïve participation or civic engagement? *Children and Youth in the Digital Media Culture. From a nordic horizon*. U. Carlsson (edt.). Gotemburgo: Nordicom.
- Esser, F. & Vreese, C. H. D. (2007). “Comparing young voters' political engagement in the united states and europe”. *American Behavioral Scientist*, 50(9), 1195-1213.
- Fairclough, N. (1997). Discurso, mudança e hegemonia. *Análise crítica do discurso*. E. R. Pedro (org.). Lisboa: Caminho.
- Fenton, N. (2008). “Mediating hope: New media, politics and resistance”. *International Journal of Cultural Studies*, 11(2), 230-248.
- Fenton, N. (2010). Drowning or waving? New media, journalism and democracy. *New media, old news: Journalism and democracy in the digital age*. F. Natalie. Londres, Thousand Oaks, Nova Deli e Singapura: Sage.

- Fenton, N. & Witschge, T. (2011). Journalism Ethics in a changing mediascape. *News online: Transformations and continuities*. G. Meikle & G. Redden. Basingstoke e Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C., Ribeiro, N., Ferreira, P. D., Coimbra, J. L. & Menezes, I. (2012). Diversidade na participação cívica e política. *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. I. Menezes, C. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia & P. Ferreira (edt.). Porto: Livpsic.
- Ferreira, G. B. (2012). *Novos media e vida cívica: Estudos sobre deliberação, internet e jornalismo*. Covilhã: LabCom Books.
- Ferreira, P. D. (2006). Concepções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: Uma perspectiva do desenvolvimento psicológico. Tese de Doutoramento em Psicologia. Tese de Doutoramento em Psicologia. FPCEUP, Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, P. D. & Menezes, I. (2008). Bem-estar e participação cívica e política. Os Tempos da Vida e as Percepções de Bem-Estar em 23 Países Europeus. *X Seminário de Apresentação de Resultados do European Social Survey 2006*. Lisboa.
- Ferreira, P. M. (2008). “Associações e Democracia: Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses?”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 57, 109-130.
- Ferreira, P. M. & Silva, P. A. (2005). *O Associativismo Juvenil e a Cidadania Política*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, V. S. (1999). Demografia. *Jovens em Portugal: Análise longitudinal de fontes estatísticas (1960-1997)*. A. L. Figueiredo, C. L. Silva & V. S. Ferreira (edt.). Oeiras: Secretaria de Estado da Juventude.
- Fidalgo, A. (2010). Da retórica às indústrias da persuasão. *Retórica e Mediatização: As Indústrias da Persuasão*. I. Ferreira & G. Gonçalves (org.). Covilhã: Livros LabCom.
- Fiske, J. (1989). *Reading popular*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Fiske, J. (1994). Audiencing: Cultural practice and cultural studies. *Handbook of qualitative research*. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (edt.). Califórnia, Londres e Nova Deli: Sage Publications.

- Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. *Handbook of qualitative research*. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (edt.). Califórnia, Londres e Nova Deli: Sage Publications.
- Foucault, M. (2006). *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1977)
- Fraser, N. (1990). "Rethinking the Public Sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy". *Social Text*, 25/26, 56-80
- Frau-Meigs, D. (2008). Media education. Crossing a mental rubicon. *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*. U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay & J. M. P. Tornero (edt.). Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom.
- Freinet, C. (1993). *O Jornal Escolar*. São Paulo, Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1967)
- Freitas, H. S. (2009). "O DN jovem entre o papel e a net: Dinâmicas, implicações e consequências de uma transição extemporânea". *Trajectos*, 13-14, 85-95.
- Frost, N. (2009). "'Do you know what I mean?': The use of a pluralistic narrative analysis approach in the interpretation of an interview". *Qualitative Research*, 9(1), 9-29.
- Fyfe, I. & Wyn, J. (2007). Young activists making the news: the role of the media in youth political and Civic Engagement. *Youth and political participation*. L. J. Saha, M. Print, K (edt.). Edwards. Roterdão: Sense Publishers.
- Ganito, C. (2010). Women and technology: Gendering the mobile phone Portugal as a case study. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Gans, H. J. (2003). *Democracy and the news*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Gans, H. J. (2004). *Deciding what's news*. Evanston: Northwestern University Press. (Obra original publicada em 1979)
- Gans, H. J. (2009). Can popularization help the news media? *The changing faces of journalism: Tabloidization, technology and truthiness*. B. Zelizer (edt.). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Gauntlett, D. & Hill, A. (2001). *TV living television, culture and everyday life*. Londres e Nova Iorque: British Film Institute.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1977)
- Giddens, A. (1997). *Para Além da esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta.
- Gomes, A. (2011). “Cada vez mais faz sentido haver filtros”. *Ser Jornalista em Portugal*. J. Rebelo (edt.). Lisboa: Gradiva.
- Gomes, C. A. & Lima, L. C. V. (1996). “Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 21, 121-163.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Graber, D. A. (2001). Adapting political news to twenty-first century Americans. *Mediated politics: Communication in the future of democracy*. W. L. Bennett & R. M. Entman (edt.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graber, D. A. (2002). *Mass media and american politics*. Washington: CQ Press.
- Gray, J. (2007). The news: You gotta love it. *Fandom: Identities and communities in a mediated world*. J. Gray, C. Sandvoss & C. L. Harrington (edt.). Nova Iorque e Londres: New York University Press.
- Gurevitch, M. & Blumler, J. G. (2004). State of the art of comparative political communication research: Poised for maturity? *Comparing political communication: Theories, cases, and challenges*. F. Esser & B. Pfetsch. Cambridge, Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Gurevitch, M., Coleman, S. & Blumler, J. G. (2009). “Political communication – Old and new media relationships”. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 625(1), 164-181.
- Habermas, J. (1974) “The public sphere: An encyclopedia article (1964)”. *New German Critique*, 3(Autumn, 1974), 49-55. (Obra original de 1964)
- Hall, S. (2003). The work of representation. *Representation: Cultural representations and signifying practices*. S. Hall (edt.). Londres, Califórnia e Nova Deli, Sage Publications. (Obra original publicada em 1997)
- Hall, S. (2005). Encoding/decoding. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79*. Hall, Stuart, Hobson, Dorothy, Lowe, Andrew and Willis, Paul. Londres, Taylor & Francis e-Library. (Obra original de 1973)

- Hallin, D. C. & Mancini, P. (2004). *Comparing Media Systems: Three models of media and politics*. Cambridge, Nova Iorque, Melbourne, Madrid e Cidade do Cabo: Cambridge University Press.
- Halloran, J. (1998). Mass Communication Research Methods: Asking the right questions. *Mass communication research methods*. A. Hansen, S. Cottle, R. Negrine & C. Newbold (eds.). Londres: Palgrave.
- Hamelink, C. J. (2008). Children's communications rights: Beyond intentions. *The international handbook of children, media and culture*. K. Drotner & S. Livingstone (edt.). Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Haste, H. (2004). "Constructing the citizen". *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Hessel, S. (2011). *Indignai-vos!*. Carnaxide: Objectiva.
- Higgins, J., Nairn, K. & Sligo, J. (2007). Peer research with youth: Negotiating (sub)cultural capital, place and participation in Aotearoa/New Zealand. *Participatory action research, approaches and methods: Connecting people, participation and place*. S. Kindon, R. Pain & M. Kesby (edt.). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). "Moving the participation agenda forward". *Children & Society*, 18(2), 77-96.
- Hobbs, R. (2009). Supporting the development of children's civic engagement: When the teachable moment becomes digital and interactive. *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives*. P. Verniers (edt.). Bruxelas: EuroMeduc.
- Hobbs, R., Cohn-Geltner, H. & Landis, J. (2011). Views on the news. Media literacy empowerment competencies in the elementary grades. *Yearbook 2011 – New Questions, New Insights, New Approaches: Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media For Children and Youth 2010*. C. V. Feilitzen, U. Carlsson & C. Buch (edt.). Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom/University of Gothenburg.

- Höijer, B. (1990). "Studying viewers' reception of television programmes: Theoretical and methodological considerations". *European Journal of Communication*, 5(1), 29-56.
- Höijer, B. (1999). *To be an audience*. P. Alasuutari (edt.). Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage Publications.
- Höijer, B. (2008). "Ontological assumptions and generalizations in qualitative (audience) research". *European Journal of Communication*, 23(3), 275-294.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. Nova Iorque e Londres: New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. & Robison, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Jensen, K. B. (1995). Media Audiences – Reception analysis: mass communication as the social production meaning. *A Handbook of media and communication research*. K. B. Jensen & N. W. Jankowski (edt.). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Jensen, K. B. (1998). Denmark. *News of the world world cultures look at television news*. K. B. Jensen (edt.). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Jensen, K. B. (2002). The qualitative research process. *Handbook of media and communication research: Qualitative and quantitative methodologies*. K. B. Jensen (edt.). Nova Iorque: Routledge.
- Jensen, K. B. & Rosengren, K. E. (1990). "Five traditions in search of the audience". *European Journal of Communication*, 5(2), 207-238.
- João, S. G. e Menezes, I. (2001). Construção e validação de indicadores de literacia mediática. *Comunicação e Sociedade*, 13, 55-68.
- Jorge, A. M. F. R. (2012). *A cultura das celebridades e os jovens: Do consumo à participação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Jorge, A., Brites, M. J., Francisco, K. (2011) "Contactar, entreter, informar: Um retrato da inclusão digital de jovens e seus familiares em Portugal". *Observatorio (OBS*)*, 5(3), 101-131.

- Kahne, J. E. & Sporte, S. E. (2008). "Developing Citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation". *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kellett, M. (2009). "Children as researchers: What we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities?" *International Journal of Inclusive Education*, 13, 395-408.
- Kellett, M. (2010). "Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers". *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 195-203.
- Kellner, D. (2001). Cultural studies and social theory: a Critical intervention. *Handbook of social theory*. G. Ritzer & B. Smart (edt.). Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage.
- Kiousis, S. & McDevitt, M. (2008). "Agenda setting in civic development: Effects of curricula and issue importance on youth voter turnout". *Communication Research*, 35(4), 481-502.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Londres: Department of Education and Skills.
- Kitzinger, J. (2004a). Audience and readership research. *The Sage handbook of media studies*. J. D. Downing (edt.). Thousand Oaks, Londres e Nova Deli: Sage.
- Kitzinger, J. (2004b). *Framing abuse*. Londres: Pluto Press.
- Kitzinger, J. & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of "sensitive moments" in focus group discussions. *Developing focus group research: politics, theory and practice*. J. Kitzinger & R. S. Barbour (edt.). Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage Publications.
- Lambi, J. (2010). What promotes citizen participation? Asking the question once more. *New forms of citizen participation: Normative implications*. E. Amnå (edt.). Broschiert: Nomos.
- Lemish, D. (2007). *Children and television: A global perspective*. Malden, Oxford e Carlton: Blackwell Publishing.
- Leote, M. J. (2010). Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento. Dissertação de Doutoramento em Sociologia, apresentada na FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Leote, M. J. & Serrão, J. (2008). Delinquência juvenil, justiça e media: Representações dos jovens dos Centros Educativos sobre a acção da comunicação social. *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Leote, M. J. & Serrão, J. (2009). A voz de jovens em instituição (sistema tutelar educativo): Percepção e representações de jovens dos Centros Educativos sobre os Media. *Crianças e Jovens em Notícia*. C. Ponte (edt.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Levine, P. (2007). *The future of democracy: Developing the next generation of american citizens*. Medford: Tufts University Press.
- Lewis, J. (1991). *The ideological octopus: Exploration of television and its audience*. Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Lewis, J. (2006). “News and the empowerment of citizens”. *European Journal of Cultural Studies*, 9(3), 303-319.
- Lewis, J., Inthorn, S. & Wahl-Jorgensen, K. (2005). *Citizens or consumers: What the media tell us about political participation*. Berkshire e Nova Iorque: Open University Press.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. & Cox, L. (2003). “Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates”. *Citizenship Studies*, 7(2), 235-253.
- Livingstone, S. (1994). The meaning of domestic technologies: A personal construct analysis of familial gender relations. *Consuming technologies: Media and information in domestic spaces*. R. Silverstone & E. Hirsch (edt.). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Livingstone, S. (2007). “The challenge of engaging youth *online*: Contrasting producers' and teenagers' interpretations of websites”. *European Journal of Communication*, 22(2), 165-184.
- Livingstone, S. (18-20 de fevereiro de 2010). Youthful participation: What have we learned, what shall we ask next? *First Annual Digital Media and Learning Conference: Diversifying Participation*. San Diego.

- Livingstone, S., Couldry, N. & Markham, T. (2007). Youthful steps towards civic participation: Does the internet help? *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media*. B. D. Loader. Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2007) “Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide”. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- Lobe, B., Livingstone, S. & Haddon, L. (edt.) (2007). *Researching children's experiences online across countries: Issues and problems in methodology*. Londres: EU Kids Online.
- Lobe, B., Livingstone, S., Olafsson, K. & Simões, J.A. (2008). *Best practice research guide: How to research children and online technologies in comparative perspective*. Londres: EU Kids Online.
- Loureiro, L. M. (2011). O ecrã da identificação. Tese de doutoramento em Sociologia da Comunicação e da Informação. Universidade do Minho, Braga.
- Machado Pais, J. (1986). “Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana”. *Análise Social*, XXII (90), 1986-1.º, 7-57.
- Machado Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Ambar.
- Machado Pais, J. (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: ICS.
- Machado Pais, J. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Machado Pais, J. (2005). “Jovens e cidadania”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.
- Macedo, A. (2004). *Jovens sem escolhas*. Alberto Macedo.
- Magalhães, P. (2008). “Redes sociais e participação eleitoral em Portugal”. *Análise Social*, XLIII (3.º), 473-504.
- Magalhães, P. & Sanz Moral, J. (2008). Os jovens e a política. Lisboa: Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa.
- Marôpo, L. (2012). “Acho que vão logo falar que fomos nós que fizemos”: Crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade em portugal constroem sentidos a partir do discurso noticioso sobre a sua comunidade. *XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Fortaleza, Brasil.
- Marques, R. (2005). *Timor-Leste: O agendamento mediático*. Porto: Porto Editora.

- Marshall, T. H. (1992). Citizenship and social class. *Citizenship and social class*. T.H. Marshall & T. Bottomore. Londres: Pluto Press. (Obra original publicada em 1950)
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Unidade ditorial del Convenio Andrés Bello. (Obra original publicada em 1987)
- Martín-Barbero, J. (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas: Ciudadanías, juventud, convivencia, migraciones, pueblos originarios, mediaciones tecnológicas. *América Latina, otras visiones desde la cultura*. J. Martín-Barbero, G. Sunkel, M. N. Bello, N. P. Vega & J. M. V. Arce (edt.). Bogotá: Convenio Andrés Bello, Unidad Editorial.
- Mattelart, A. & Neveu, É. (2006). *Introdução aos cultural studies*. Porto: Porto Editora.
- Matthews, J. (2010). *Producing serious news for citizen children: A study of the bbc's children's program newsround*. Lewiston, Queenston e Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- McDevitt, M. & Kioussis, S. (2007). "The red and blue of adolescence: Origins of the compliant voter and the defiant activist". *American Behavioral Scientist*, 50(9), 1214-1230.
- McHale, S. M., Dotterer, A. & Kim, J.-Y. (2009). "An ecological perspective on the media and youth development". *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1186-1203.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meijer, I. C. (2006). The Paradox of Popularity. How Young people experience the news. *RIPE Conference: November 16-18*. Amesterdão.
- Meijer, I. C. (2012). "When news hurts". *Journalism Studies*, 1-16.
- Melo, M. B. P. (2007). Educação e mass media na modernidade: Efeitos do ranking escolar em análise. *Escola, jovens e media*. M. M. Vieira (edt.). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Melo, M. B. P. (2011). Do lado do avesso: Mundos e experiências de vida. *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. A. N. Almeida (edt.). Lisboa: Círculo de Leitores.

- Menezes, C. (2011). Jovens, media e cidadania: Usos dos media e formas de participação cívica em estudantes do Ensino superior. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa Editores II.
- Menezes, I. (2003a) "Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education". *SOWI On-line Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2.
- Menezes, I. (2003b). "Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects". *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Menezes, I. (2005a). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. *Psicologia Social – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e Ensino*. G. L. Miranda & S. Bahia (edt.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Menezes, I. (2005b). Evolução da Cidadania em Portugal. *3.º Encontro de Investigação e Formação "Educação para a Cidadania e Culturas de Formação"*, Lisboa.
- Menezes, I. (2007). Participação cívica e política. Porto: FPCE-UP.
- Menezes, I. (2011). *Da (inter)acção como alma da política: para uma crítica da retórica "participatória" dos discursos sobre jovens*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Menezes, I., Afonso, M. R., Gião, J. & Amaro, G. (2005). Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, I, Fernandes-Jesus, M., Ribeiro, N. & Malafaia, C. (2012). Agência e participação cívica e política de jovens. *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. I. Menezes, C. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia & P. Ferreira (edt.). Porto: Livpsic.
- Mihailidis, P. (2012). Introduction: News literacy in the dawn of a hypermedia age. *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. P. Mihailidis (edt.). Nova Iorque, Washington DC, Berna, Frankfurt, Berlim, Viena e Oxford: Peter Lang.

- Milner, H. (2002). *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. Hanover e Londres: Tufts University.
- Milner, H. (2009). Does civic education boost turnout? *Civic education and youth political participation*. M. Print & H. Milner (edt.). Roterdão, Boston e Taipei: Sense Publishers.
- Moeller, S. (2012). Conclusion: News literacy and the courage to speak out. *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. P. Mihailidis (edt.). Nova Iorque, Washington DC, Berna, Frankfurt, Berlim, Viena e Oxford: Peter Lang.
- Molotch, H. & Lester, M. (1999). As notícias como procedimento intencional: acerca do uso estratégico de acontecimentos de rotina, acidentes e escândalos. *Jornalismo: Questões, teorias e “estórias”*. N. Traquina (org). Lisboa: Vega Editora. (Obra original publicada em 1974)
- Morgan, D. L. (2007). “Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods”. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morley, D. (1988). Domestic relations: The framework of family viewing in Great Britain. *World families watch television*. J. Lull (edt.). Newbury Park, California, Londres e Nova Deli: Sage.
- Morley, D. (1999). *Family television: Cultural power and domestic leisure*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Morley, D. & Silverstone, R. (1995). Communication and context: Ethnographic Perspectives on the Media Audience. *A handbook of media and communication research*. K. B. Jensen & N. W. Jankowski (edt.). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Londres e Nova Iorque: Verso.
- Mouffe, C. (2005a). *On the political (thinking in action)*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Mouffe, C. (2005b). “Por um modelo agonístico de democracia”. *Revista Sociologia Política*, 25, 11-23.
- Nata, G. & Menezes, I. (2010). Ciclos da vida e atitudes perante a vida: satisfação com a vida, religiosidades e redes de relações sociais. *Tempos e transições de vida*. J. M. Pais & V. S. Ferreira. Lisboa: ICS.

- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communications in postindustrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, P. (2003). Young people & political activism: From the politics of loyalties to the politics of choice? Estrasburgo, Report for the Council of Europe Symposium.
- Oldfather, P. (1995). “‘Songs come back most to them’: Students' experiences as researchers”. *Teory Into Practice*, 34(2), 131-137.
- Papacharissi, Z. (2009). The citizen is the message: Online media and civic journalism. *Journalism and citizenship: New agendas in communication*. Z. Papacharissi (edt.). Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Pappámikail, L. (2011). Juventude: Entre a fase da vida e o tempo de viver. *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. A. N. Almeida (edt.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Park, R. E. (1984). The natural history of newspaper. *The city*. R. E. Park e E. W. Burgess (edt.). Chicago e Londres: The University of Chicago Press. (Obra original publicada em 1925)
- Park, R. E. (2009). As notícias como uma forma de conhecimento: Um capítulo na sociologia do conhecimento. *Os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa*. J. P. Esteves (edt.). Lisboa: Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1940)
- Pasek, J., Kenski, K., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2006). “America’s youth and community engagement: How Use of mass media is related to civic activity and political awareness in 14- to 22-year-olds”. *Communication Research*, 33(3), 115-135.
- Patterson, T. E. (2003). “Tendências do jornalismo contemporâneo – Estarão as notícias leves e o jornalismo crítico a enfraquecer a democracia?”. *Revista Media & Jornalismo*, 2, 19-47.
- Patterson, T. E. (2007). *Young people and news*. Massachusetts: Joan Shorenstein Center on the Press, Politics and Public Policy.
- Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2006). “Adolescents’ internet use: Testing the ‘disappearing digital divide’ versus the ‘emerging digital differentiation’ approach”. *Poetics*, 34 (2006), 293-305.

- Pew Research Center (2007). How young people view their lives, futures and politics – A portrait of “generation next”. Washington D.C..
- Pinto, A. F. (2011). *À Rasca: Um retrato de uma geração*. Lisboa: Planeta.
- Pinto, M. (2002). Informação, conhecimento e cidadania – A educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. *Conferência Internacional: Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Braga: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Policarpo, V. (2011). Sexualidades em construção, entre o privado e o público. *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. A. N. Almeida (edt.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ponte, C. (2004). *Leituras das notícias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ponte, C. (2011). “Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes”. *Sociologia – Problemas e práticas*, 65, 31-50.
- Ponte, C., Bauwens, J. & Mascheroni, G. (2009). Children and the internet in the news: agency, voices and agendas. *Kids online: opportunities and risks for children*. S. Livingstone & L. Haddon (edt.). Bristol: Policy Press.
- Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death*. Londres: Penguin Books.
- Prout, A. (2008). Culture-nature and the construction of childhood. *The international handbook of children, media and culture*. K. Drotner & S. Livingstone (edt.). Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Przeworski, A. (2009). “Constraints and Choices: Electoral participation in historical perspective”. *Comparative Political Studies*, 42(1), 4-30.
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Londres, Thousand Oaks and Nova Deli: Sage.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The colapse and revival of american community*. Nova Iorque: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (Edt.) (2002). *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. Londres: Oxford University Press.
- Rantanen, T. (2009). *When news was new*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Rebelo, J. (coord.) (2008). *Os públicos dos meios de comunicação social portugueses: Estudo de recepção dos meios de comunicação social*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Redden, J. & Witschge, T. (2010). A new news order? Online news content examined. *New Media, Old News: Journalism and democracy in the digital age*. N. Fenton (edt.). Londres, Thousand Oaks, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Resende, J. M. & Dionísio, B. M. (2005). “Escola pública como ‘arena’ política: Contexto e ambivalências da socialização política escolar”. *Análise Social*, XL (176), 661-680.
- Ribeiro, A. B. S. (2009). Os jovens e os media: Participação cívica e política através da internet. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. FPCEUP, Universidade do Porto, Porto.
- Ribeiro, N., Malafaia, C., Fernandes-Jesus, M. & Menezes, I. (2010). WP6 Report of University of Porto. In Full technical report of the methods and findings of phase two of WP6, PIDOP Deliverable nº 17.
- Rice, R. E. & Haythornthwaite, C. (2009). Perspectives on internet use. *Handbook of new media*. S. Livingstone & L. A. Lievrouw (edt.). Londres, Thousand Oaks, Nova Deli e Singapura: Sage Publications.
- Rojas, V., Straubhaar, J., Spence, J., Roychowdhury, D., Okur, O., Pinon, J. & Fuentes-Bautista, M. (2011). “Comunidades, capital cultural e inclusão digital: acompanhando as tendências tecnológicas numa década”. *Media & Jornalismo*, 19, 10(2), 15-37.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, Londres e Nova Deli: Sage.
- Ruspini, E. (2002). *Introduction to longitudinal research*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Santos, A. (1999). *O inter-rail, a odisseia em comboio*. Lisboa: Celta Editora.
- Saukko, P. (2003). *Doing research in cultural studies: An introduction to classical and new methodological approaches*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage.
- Schrøder, K. C. (1987). “Convergence of Antagonistic Traditions? The case of audience research”. *European Journal of Communication*, 2(1), 7-31.

- Schrøder, K. C. (1999). The best of both worlds? Media audience research between rival paradigms. *Rethinking the Media Audience. The New Agenda*. P. Alasuutari (edt.). Londres, Thousand Oaks, Nova Deli: Sage Publications
- Schrøder, K. C. & Kobbernagel, C. (2010). “Towards a typology of crossmedia news consumption: a qualitative–quantitative synthesis”. *Northern Lights*, 8, 115–138.
- Schudson, M. (1989). “The sociology of news production”. *Media Culture and Society*, 11, 263-282.
- Schudson, M. (1996). The sociology of news production revisited. In *Mass media and society*. J. Curran & M. Gurevitch (edt.). Londres: Edward Arnold.
- Schudson, M. (2000). The sociology of news production revisited (again). *Mass media and society*. J. Curran & M. Gurevitch (edt.). Londres: Edward Arnold.
- Schudson, M. (2002). *The power of news*. Cambridge (Mass.) e Londres: Harvard University Press.
- Seale, C. (2004). Generating grounded theory. *Researching society and culture*. C. Seale (edt.). Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: SAGE. (Obra original publicada em 1998)
- Seixas, A. M. (2005). “Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário em Portugal”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 187-209.
- Silverstone, R. (1994). *Television and everyday life*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Simões, J. A. V. (2006). Entre o “real” e o “ virtual”: Representações e práticas culturais juvenis fora e dentro da internet. O caso do hip-hop português. Tese de Doutoramento em Sociologia. FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Smithson, J., Lewis, S. & Guerreiro, M. D. (1998). “Percepções dos jovens sobre a insegurança no emprego e suas implicações no trabalho e na vida familiar”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 27, 97-113.
- Stokes, J. (2003). *How to do media & cultural studies*. Londres, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage.
- Tedesco, J. C. (2007). “Examining internet interactivity effects on young adult political information efficacy”. *American Behavioral Scientist*, 50(9), 1183-1194.
- Tholander, M.(2007). “Students' participation and non-participation as a situated accomplishment”. *Childhood*, 14(4), 449-466.

- Threadgold, S. & Nilan, P. (2009). “Reflexivity of contemporary youth, risk and cultural capital”. *Current Sociology*, 57(1), 47-68.
- Tomé, V. M. (2008). “Vamos fazer jornais escolares”: Um contributo para o desenvolvimento da educação para os médias em Portugal. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Tuchman, G. (1980). *Making news*. Nova Iorque e Londres: The Free Press. (Obra original publicada em 1978)
- Van Dijk, J.A.G.M. (2006). “Digital divide research, achievements and shortcomings”. *Poetics*, 34(2006), 221-235.
- Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso – Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Discurso, notícia e ideologia*. Porto: Campo das Letras.
- Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (2002). *Voice and equality*. Cambridge (Mass.) e Londres: Harvard University Press. (Obra original publicada em 1995)
- Vieira, J. (2000a). *Portugal século XX: Crónica em imagens 1960-1970*. Lisboa: Círculo de Leitores/Autor.
- Vieira, J. (2000b). *Portugal século XX: Crónica em imagens 1980-1990*. Lisboa: Círculo de Leitores/Autor.
- Vieira, J. (2001). *Portugal século XX: Crónica em imagens 1990-2000*. Lisboa: Círculo de Leitores/Autor.
- Vieira, M. M. (2005). “O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?”. *Análise Social*, XL (176), 519-545.
- Vieira, M. M. (2007). Recém-chegados à Universidade: Entre constrangimentos sociais e projectos individuais. *Escola, jovens e media*. M. M. Vieira (edt.). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Vieira, M. M. (2011). Aprendizagens, escola e a pedagogização do quotidiano. *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*. A. N. Almeida (edt.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Vilaverde Cabral, M. (2000). “O exercício da cidadania política em Portugal”. *Análise Social*, XXXV (154-155), 85-113.

- Wahl-Jorgensen, K. (2002). "Coping with the Meaninglessness of Politics: Citizenspeak in the 2001 British General Elections". *Javnost – The Public*, 9 (2002), 3, 65-82.
- Ward, J. (2010). Purchasing or protesting?. *Young people, icts and democracy. Theories, policies, identities, and websites*. T. Olsson & P. Dahlgren (edt.). Gotemburgo: Nordicom.
- Wayne, M., Petley, J., Murray, C. & Henderson, L. (2010). *Television news, politics and young people: Generation disconnected?* Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Windschuttle, K. (2000). "The poverty of cultural studies". *Journalism Studies*, 1(1), 145–159.
- Witschge, T., Fenton, N. & Freedman, D. (2010). Protecting the news: Civil society and the media. Londres: Inquiry Commission, *Making good society*.
- Xenos, M. & Bennett, W. L. (2007). Young voters and the web of politics: The promise and problems of youth-oriented political content on the web. *Young Citizens in the Digital Age: Political engagement, young people and new media*. B. D. Loader (edt.). Nova Iorque: Routledge.
- Young, I. M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. *Democracy and difference*. S. Benhabib (edt.). Princeton: Princeton University Press.
- Zelizer, B. (2004). *Taking journalism seriously: News and the academy*. Thousand Oaks, Londres e Nova Deli: Sage Publications.
- Zoonen, L. V. (2004). "Imagining the fan democracy". *European Journal of Communication*, 19(1), 39-52.
- Zoonen, L. V., Muller, F., Alinejad, D., Dekker, M., Duits, L., Vis, P. V. R. & Wittenberg, W. (2007). "Dr. Phil meets the candidates: How family life and personal experience produce political discussions." *Critical Studies in Media Communication*, 24(4), 322-338.

Internet:

Bourdieu, P. (1983). "The Forms of Capital." Consultado a 25 de abril de 2010:
http://www9.georgetown.edu/faculty/irvinem/theory/Bourdieu-Forms_of_Capital.html.

Bugeja, M. "Think like a journalist." Consultado a 30 de agosto de 2011:
<http://www.newstrust.net/guides>.

Educommunication. Consultado por diversas vezes:
<http://www.scoop.it/t/educommunication>.

Educomunicação. Consultado a 1 de março de 2012:
<http://comedu.blogspot.com/2012/02/curriculo-formacao-civica-e-tambem.html>.

Governo de Portugal. Consultado a 5 de maio de 2012: <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais.aspx>.

Information Literacy Weblog (2011). "UNESCO Media & Information Literacy: report 1". Consultado em Agosto de 2011: <http://information-literacy.blogspot.com/2011/08/unesco-media-information-literacy.html>.

Learning with 'e's (2012). Consultado por diversas vezes: <http://steve-wheeler.blogspot.pt/>.

Moeller, S. (2009). "Media Literacy 101: Power to the People." Consultado a 30 de agosto de 2011: http://www.huffingtonpost.com/susan-moeller/media-literacy-101-power_b_182112.htm.

Movimento 12 de Março. Consultado por diversas vezes:
<http://www.movimento12m.org/>.

Parlamento dos Jovens. Consultado por diversas vezes:
<http://app.parlamento.pt/webjovem2012/index.html>.

Pew Research Center for the People & the Press (2009). Consultado a 29 de agosto de 2011: <http://pewresearch.org/pubs/1245/gen-next-squeezed-recession-most-see-better-times-ahead>.

Ponto Media (2013). Consultado a 3 de Janeiro de 2013:
<http://ciberjornalismo.com/pontomedia/>.

Pordata (2012). Consultado a 24 de março de 2012: <http://www.pordata.pt/>.

Presidência da República (2012). Consultado por diversas vezes: www.presidencia.pt/.

Programa Escolhas (2011). Consultado a 23 de novembro de 2011: <http://www.programaescolhas.pt/>.

Rosen, J. (2006). “The People Formerly Known as the Audience.” Consultado a 31 de agosto de 2011: http://archive.pressthink.org/2006/06/27/pp1_frmr.html.

Sander, Thomas H. & Putnam, Robert D. (2005). “Sept. 11 as Civics Lesson.” Consultado a 21 de novembro de 2012: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/09/09/AR2005090901821.html>.

Sopher, C. (2010). “An evaluation of Young America and The Future of News and Civic Life”. Consultado a 7 de janeiro de 2011: <http://youngerthinking.com/upload/ResearchPaper-reduced.pdf>.

Documentos legais:

Convenção sobre os Direitos da Criança, 1998.

Declaração de Rectificação n.º 14/2008. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 55 — 18 de março de 2008.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, Ministério da Educação. *Diário da República* — I Série-A N.º 102 — 4-5-1998.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República* — I Série-A N.º 15 — 18 de janeiro de 2001.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 23 — 2 de fevereiro de 2011.

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril, Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 70 — 8 de abril de 2011.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.

Despacho n.º 19308/2008, de 8 de julho, Ministério da Educação. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 139 — 21 de julho de 2008.

Despacho n.º 30265/2008, de 16 de novembro de 2008, Ministério da Educação. *Diário da República* — 2.ª Série — N.º 228 — 24 de novembro de 2008.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República* — I Série-A n.º 294 — 20 de dezembro de 2002.

Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro, Assembleia da República. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 13 — 18 de janeiro de 2008.

Lei n.º 8/2009 de 18 de fevereiro, Assembleia da República. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 34 — 18 de fevereiro de 2009.

Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 151 — 6 de agosto de 2009.

Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 171 — 2 de setembro de 2010.

Recomendação n.º 6/2011, Ministério da Educação e Ciência (2011). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 250 — 30 de dezembro de 2011.

Jornais e revistas:

Destak (Online)

Diário de Notícias (Impresso e online)

Expresso (Impresso e online)

Forum Estudante (Impresso e online)

iOnline

Jornal de Notícias (Impresso e online)

P3

Porto Sempre (Impresso)

Público (Impresso e online)

Revista Única (Impresso)

Sol (Impresso e online)

Visão (Impresso e online)

The Washington Post (online)

Anexos

Anexo 1

Datas e locais de contacto

Perfil	Nome	Datas e duração da entrevista E1 E2 GF 1 GF 2	Local de realização da entrevista/ Grupo foco
1	Beatriz	19 julho '10 (56m) 29 janeiro '11 (37m) 20 setembro '11 (1h10m) 27 setembro '11 (36m)	Centro Social
	Rute	7 setembro '10 (54m) 25 janeiro '11 (27m) 20 setembro '11 (1h10m)	Centro Social
	Dino	2 julho '10 (44m) 4 fevereiro '11 (22m) 20 setembro '11 27 setembro '11 (36m)	Centro Social
	Vasco	26 Julho '10 (46m) 1 fevereiro '11 (59m) 20 setembro '11 (1h10m)	Centro Social
	Fernando	16 Julho '11 (45m)	Centro Social
2	Anita	21 de Abril '10 (59m) 24 janeiro '11 (49m) 26 Out. '11 (1h40m) 2 novembro '11 (2h)	E1 e E2: Escola 2; GF: FPCEUP
	Fátima	28 março '10 (55m) 25 janeiro '11 (58m)	Escola 2
	Marta	19 março '10 (54m) 27 janeiro '11 (51m)	Escola 2
	Carminho	30 Abril '10 (40m) 26 janeiro '11 (48m) 26 outubro '11 (1h10m) 2 novembro '11 (2h)	E1 e E2: Escola 2; GF: FPCEUP
	Teodoro	25 março '10 (56m) 24 janeiro '11 (48m) 29 outubro '11 (2h50m)	Escola 2
	Paula	10 maio '10 (41m) 2 fevereiro '11 (42m)	Escola (jornais escolares)
	Marisa	10 maio '10 (44m) 2 fevereiro '11 (45m)	Escola (jornais escolares)
	Júnior	7 outubro '10 (45) 3 fevereiro '11 (52m)	Centro Social
	Salvador	30 Abril '10 (44m) 2 fevereiro '11 (52m)	Escola 1
	Tito	18 outubro '10 (38m) 22 fevereiro '11 (36m)	Centro Social
	Cândida	24 março '10 (54m) 27 Janeiro '11 (53m)	Escola 2
	Jade	2 junho '10 (1h07m) 17 fevereiro '11 (56m)	E1: Escola (jornais escolares); E2: café.
	Tânia	25 maio '10 (53m) 2 fevereiro '11 (44m)	E1: instalações partido; E2: café
	Helena	7 junho '10 (57m)	Café
	Manuela	13 setembro '10 (56m) 31 Janeiro '11 (51m) 20 setembro '11 (1h10m) 27 setembro '11 (36m)	Centro Social
	Bento	5 maio '10 (46m) 3 fevereiro '11 (1h02)	Escola 1

4	Carla	18 junho '10 (1h47) 27 janeiro '11 (1h10m) 29 outubro '11 (2h50m) 19 novembro '11 (3h)	E1 e E2: centro comercial; grupos de foco: FPCEUP
	Estela	13 Julho '10 (51m) 2 março '11 (37m) 26 outubro '11 (1h40m) 2 novembro '11 (2h)	E1: centro comercial; E2: escola; grupos de foco: FPCEUP
	Natércia	3 Jun. '10 (1h36) 25 janeiro '11 (1h28) 29 outubro '11 (2h50)	E1 e E2: centro comercial; grupo de foco FPCEUP
	Lito	9 junho '10 (1h02m) 3 fevereiro '11 (2h) 26 outubro '11 (1h40m) 19 novembro '11 (3h)	E1: instalações partido; E2: escola; grupos de foco: FPCEUP
	Rui	10 junho '10 (1h07m) 3 fevereiro '11 (1h07) 29 outubro '11 (2h50m)	E1 e E2: centro comercial; grupo de foco FPCEUP
	Joaquim	25 e 27 maio '10 (1h+1h03m) 2 fevereiro '11 (42m) 26 outubro '11 (1h40m) 2 novembro '11 (2h)	E1 e E2: universidade; grupos de foco: FPCEUP
	Carlos	29 Abril '10 (1h01m) 24 janeiro '11 (1h15m) 29 outubro '11 (2h50) 19 novembro '11 (3h)	E1 e E2: Escola 2; GF: FPCEUP
5	Júlio	18 junho '10 (49m) 4 fevereiro '11 (42m)	Café
	David	12 maio '10 (34m)	Centro comercial
	Brown	12 maio '10 (1h)	Centro comercial
	Simão	10 maio '10 (55m) 25 janeiro '11 (1h14m)	Escola 2
	Fausto	10 maio '10 (58m) 7 de fevereiro '11 (42m)	Escola 2
	Dário	30 abril '10 (44m) 3 fevereiro '11 (38m)	Escola 1
	Guilherme	12 maio '10 (21m)	Centro comercial

Anexo 2

Lista de atividades complementares

Data	Atividade	Local	Observações
30 de outubro de 2009	Conversa/entrevista informal com coordenação do programa Parlamento dos Jovens.	Sede, junto à Assembleia da República	Informações sobre história e funcionamento do programa, bem como sobre escolas participantes na edição de 2009/2010.
11 de novembro de 2009	Conversa/entrevista informal com técnicas do Centro Social.	Centro Social (bairro)	Informação sobre funcionamento do Centro Social e muito em particular da Assembleia Mensal.
13 de janeiro de 2010	Atividades no âmbito do Parlamento dos Jovens escola 1.	Escola 1	Convidado externo deslocou-se à escola para falar sobre a República. As aulas pararam para que os alunos fossem assistir.
15 de janeiro de 2010	Atividades no âmbito do Parlamento dos Jovens escola 1	Escola 1	Convidado externo deslocou-se à escola para falar sobre política e cidadania. As aulas pararam para que os alunos fossem assistir.
22 de janeiro de 2010	Sessão escolar PJ	Escola 1	Sessão escolar para debate e escolha de propostas e de representantes (entre as listas).
21 de janeiro de 2010	Sessão escolar PJ	Escola 2	Sessão escolar para debate e escolha de propostas e de representantes (entre as listas).
8 de março de 2010	Sessão distrital PJ Porto	Conservatório de Música	A proposta da escola 2 foi a vencedora e escolhida para representar o distrito na Assembleia da República, na Sessão Nacional. Presidente da mesa da sessão era rapaz.
27 de abril de 2010	Sessão Nacional PJ	Assembleia da República	Mesa da sessão maioritariamente constituída por rapazes.
9 de abril de 2010	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro)	Participaram 13 jovens (dos quais 3 raparigas).
9 de maio de 2010	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro)	6 rapazes e 3 raparigas, as raparigas não se manifestaram durante a reunião; escalão etário abaixo do que pretendíamos trabalhar. Nenhum destes jovens esteve na reunião anterior, atestando alguma volatilidade.
11 de junho de 2010	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro)	Participaram 8 rapazes e 1 rapariga, quase todos numa faixa etária mais baixa do que a que pretendemos (exceto três mais velhos). Assembleia muito participativa; Este mês estiveram a trabalhar o racismo no espaço informativo e escolheram a sexualidade para trabalhar no mês seguinte.
2 de julho de 2010	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro)	Participaram 18 jovens (6 raparigas); elas não falaram. Mais crianças do que jovens. Falaram da crise e da implicação que isso tem na gestão de dinheiro nas atividades. O Dino esteve na reunião.
10 de setembro de 2010	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro)	Participaram 9 jovens (3 raparigas). Foi perguntado se sabiam o que são as assembleias (estavam presentes três jovens que tinham ido anteriormente), a ideia geral indicada por eles é que as assembleias são espaços em que podem falar (eles dão

			muita importância a isso) e nos quais aprendem.
7 de outubro de 2010	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro)	Estiveram pela primeira vez tantos rapazes quanto raparigas (4+4), elas foram mais ativas e duas foram eleitas para agilizar com uma das técnicas um grupo reativado: o grupo disciplinar, que vai ser eleito mensalmente, e que vai estudar e sancionar questões de disciplina. Assembleia foi muito ativa.
8 de abril de 2011	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro)	Estiveram presentes 10 rapazes e 3 raparigas.
6 de julho de 2011	Assembleia de jovens	Centro Social (bairro) ¹⁵⁸	Participaram 9 rapazes e 3 raparigas, mas desta vez falaram as três. Passaram um vídeo de cerca de 3 minutos produzido no centro sobre participação (que apelidaram de ativa e de passiva).
19 de novembro de 2011	Reunião de uma juventude partidária	FPCEUP	Reunião inserida num Encontro Nacional de Ativistas Estudantis.

¹⁵⁸ Estivemos noutras assembleias bem como noutras atividades do centro social, inclusive recreativas, mas que não se justificava serem incluídas no quadro.

Anexo 3

Cronologia de acontecimentos

Cronologia	Acontecimentos
1980	Política: Francisco Sá Carneiro (primeiro-ministro) Cultura: <i>Chico Fininho</i> , música do <i>Ar de Rock</i> , álbum de estreia de Rui Veloso, marca a ligação da língua portuguesa aos ritmos do <i>rock</i> moderno.
1981	Política: Francisco Pinto Balsemão (primeiro-ministro); Não às armas nucleares (1.º Encontro Nacional) Cultura: Tony Silva, criação de Herman José, revitaliza o humorismo português.
1982	<i>Media</i> : as rádios pirata, que surgiram em 1979, expandem-se, colocando em causa o monopólio Igreja-Estado.
1983	Política: Mário Soares (primeiro-ministro; Bloco Central) <i>Media</i> : é inaugurada em Portugal a primeira central telefónica de digital em serviço na Europa destinada a ligações intercontinentais; DN Jovem .
1984	Sociedade: I Encontro Nacional de Ecologistas. Cultura: <i>O Lugar do Morto</i> torna-se o filme português mais visto até então em sala (300 mil bilhetes); António Variações morre com SIDA, o cantor popular marcou a década com o estilo provocatório e a indefinição quanto à orientação sexual.
1985	Sociedade: Abre o primeiro hipermercado português (Matosinhos). Política: Cavaco Silva (primeiro-ministro; governo minoritário) Educação: quadro de frequência do ensino superior (1985-2000); criado o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) .
1986	Sociedade: Início do Cartão Jovem; lançado o cartão multibanco. Política: Adesão de Portugal na CEE; Mário Soares Presidente (1986-1996); Slogan “Soares é Fixe” . Educação: Lei de Bases do Sistema Educativo, Escolaridade obrigatória passa para 9 anos .
1987	Política: Cavaco Silva (primeiro-ministro; 1.ª maioria absoluta; Roberto Carneiro como ministro da Educação). Sociedade: Ano Europeu do Ambiente. Política: 2.º governo (maioria absoluta) de Cavaco Silva; criação da Secretaria de Estado da Juventude. <i>Media</i> : TSF.
1988	Sociedade: programa europeu “Juventude para a Europa” para apoio do intercâmbio entre jovens europeus. <i>Media</i> : <i>O Independente</i> , dirigido por Paulo Portas. Lei da Rádio permite a legalização das rádios pirata.
1989	Sociedade : No final da década de 80, pela primeira vez o escalão etário mais expressivo é o dos jovens 15-30 anos e não o das crianças; Apesar de ter surgido em 1972, o Inter-rail conquista os jovens portugueses na década de 80, bem como os estrangeiros que por cá passam . Educação : Reforma curricular, área Escola, trabalho de projeto; criação do IIE- Instituto de Inovação Educacional . Internacional: Queda do Muro de Berlim.
1990	Sociedade: Estudos indicam que a maioria da sociedade portuguesa se situa acima do nível médio de consumo, mas que os assalariados rurais, os agricultores e a população não ativa estão a abaixo da linha de água; Anos 90 marcados pelos espaços de diversão noturna em Lisboa, Porto e Braga . <i>Media</i> : <i>Jornal Público</i> ; Projeto Público na Escola . Internacional: Guerra do Golfo I: primeira guerra em direto .
1991	Sociedade: A população juvenil atinge um pico; Inauguração do último troço da autoestrada Lisboa/Porto. Política: Política – Cavaco Silva (primeiro-ministro; 2.ª maioria absoluta, Diamantino Durão, pasta da Educação; substituído por Manuela Ferreira Leite com pasta da Educação). Educação: Oposição estudantil à PGA conduz à demissão de Diamantino Durão; anúncio do aumento das propinas ; Encontro nacional sobre jornalismo escolar (<i>A Escola e os Media</i>), no Instituto Franco-Português. <i>Media</i> : SIC (outubro) ; Rádio Energia; Criação da Forum Estudante . Internacional: Massacre de Santa Cruz .
1992	Sociedade: instalada a Tagus Park em Oeiras, a Silicon Valley à portuguesa. Política: Missão Paz em Timor ; Pela primeira vez, Portugal assume a presidência da CE. Educação: Abolição da Prova Geral de Acesso ao Ensino Superior (setembro) ; novembro:

	<p>Manifestações contra aumento das propinas <i>Media: TVI (fevereiro).</i> Internacional: Conferência Mundial do Ambiente, ECO 92.; Fim do <i>Apartheid</i>.</p>
1993	<p>Sociedade: Portugal apresentou pela primeira vez um saldo migratório continuamente positivo (maior número de entradas de imigrantes face a emigrantes). Política: segunda maioria absoluta do PSD; veto presidencial de Mário Soares ao decreto que autorizava o Governo a alterar o Regime de Asilo. <i>Media: Primeiro programa de rádio dedicado ao rap, Novo Rap Jovem, na Rádio Energia; Criado o Festival Paredes de Coura.</i></p>
1994	<p>Educação: Provas globais de acesso ao ensino superior; Editorial de Vicente Jorge Silva: Geração rasca?.</p>
1995	<p>Sociedade: Fundação da ILGA Portugal; Criação do Parlamento dos Jovens. Política: fim de ciclo PSD; Governo PS, António Guterres, Marçal Grilo como ME. <i>Media: Universidade de Aveiro cria SAPO.</i></p>
1996	<p>Política: eleição de Jorge Sampaio; Início do programa humorístico Contrainformação; Jorge Sampaio Presidente (1996-2006). Educação: Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1996. Cultura: influência do <i>rap</i> nos hinos das campanhas presidenciais; prémios Nobel para Xanana Gusmão e Ramos Horta.</p>
1997	<p>Sociedade: O projeto de despenalização do aborto foi derrotado por um voto na AR. Política: Portugal assume liderança do Conselho de Segurança da ONU. Educação: Revisão curricular do ensino secundário. Cultura: Criado o Festival Sudoeste.</p>
1998	<p>Sociedade: criada a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR), pelo Decreto-Lei 98/98 de 18 de abril; Primeira Conferência Mundial de Ministros da Juventude (Lisboa). País: Expo-98. Educação: Decreto-lei nº 115-A, criação de Assembleias de Escola; Contestação estudantil à Lei-Quadro de Financiamento do Ensino Superior. Cultura: Portugal país convidado da ARCO (Madrid).</p>
1999	<p>Sociedade: Primeiras manifestações em Portugal no âmbito do movimento antiglobalização, iniciado nos anos 80. Política: António Guterres (primeiro-ministro); referendo pela independência em Timor, seguido de violência Educação: Processo de Bolonha.</p>
2000	<p>Sociedade: pânico sobre delinquência juvenil, “assalto” na CREL; violência doméstica passa a crime público; nos anos 90, consolida-se o mercado discográfico independente e o crescimento dos graffiti e do breakdance. Programa Juventude (2000-2006). <i>Media: Primeiro Big Brother.</i></p>
2001	<p>Sociedade: entrada em vigor a 1 de janeiro da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99 de 1 setembro) e da Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/99, de 14 de setembro). 9 de janeiro de 2001 publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001 que criou o Escolhas – Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens dos Bairros mais Vulneráveis dos Distritos de Lisboa, Setúbal e Porto; Livro Branco sobre a Juventude; Escândalo Casa Pia; Porto 2001. Educação: O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro que definiu a reorganização curricular do ensino básico definia que a formação pessoal e social se mantinha enquanto área para a qual concorrem três espaços curriculares transversais comuns a todos os alunos: a Formação Cívica, a Área de Projeto e o Estudo Acompanhado.</p>
2002	<p>Sociedade: Escândalo Casa Pia. Na sequência das diretrizes do Livro Branco é adotado o Quadro de Cooperação Europeia em matéria de juventude. Educação: Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário. Política: Durão Barroso (primeiro-ministro).</p>
2003	<p>Sociedade: Licença de maternidade aumenta para os cinco meses. Primeira semana europeia da juventude em Bruxelas. Educação: Primeiro caso de praxe académica violenta a ser levado a julgamento (Escola Agrária de Santarém). <i>Media: explosão da blogosfera portuguesa, potenciada pela criação de blogues políticos.</i> Internacional: II Guerra do Golfo.</p>

2004	Sociedade: Primeira edição do Rock in Rio fora do Brasil, decorreu em Lisboa. Política: Santana Lopes (primeiro-ministro). <i>Media</i> : gratuitos - <i>Destak</i> e <i>Metro</i> .
2005	Sociedade: Pânico sobre delinquência juvenil: “arrastão” de Carcavelos. Ano Europeu da Educação e da Cidadania; Pacto Europeu da Juventude. Política: José Sócrates (primeiro-ministro; maioria absoluta). Media : Plano Tecnológico.
2006	Sociedade: Caso Gisberta. Política: Programa Simplex; Cavaco Silva Presidente (2006-). Cultura: Última edição do Festival de Vilar de Mouros Festival, o mais antigo festival de <i>Rock</i> (iniciado em 1972).
2007	Sociedade: Salazar eleito “O Grande Português”; Pela primeira vez, nas últimas décadas, Portugal teve saldo natural (diferença entre nascimentos e óbitos) negativo; Portugueses disseram sim à despenalização da interrupção voluntária de gravidez até às dez semanas. Programa Juventude em Ação (2007-2013). <i>Media</i> : Lançamento do <i>iPhone</i> ; início do Projeto de Educação para os <i>Media</i> (Castelo Branco).
2008	Sociedade: crise na banca portuguesa; crise económica mundial. Política: Discurso do 34.º aniversário do 25 de Abril, Cavaco Silva refere-se à necessidade de aproximar os jovens da política; A Presidência criou a iniciativa “O Roteiro para a Juventude”. Educação: Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário; ministra Maria de Lurdes Rodrigues ; Caso do Carolina Michaelis: “Dá cá o telemóvel!”; Governo socialista de Sócrates lança Magalhães , no âmbito da e-iniciativas, em particular da e-escolinhas. Internacional: Barack Obama eleito presidente dos EUA; Iniciado o Movimento Zeitgeist.
2009	Sociedade: Lei n.º 8/2009 de 18 de fevereiro cria o regime jurídico dos conselhos municipais de juventude; TEDEX em Lisboa . Política: José Sócrates (primeiro-ministro; maioria absoluta). Media : Expresso elege Twitter a “figura” internacional de 2009.
2010	Sociedade: 2010-2011: Ano Internacional da Juventude; primeiro casamento entre pessoas do mesmo sexo em Portugal; Greve Geral (desde 1988 que não havia uma greve geral com participação da CGTP e UGT); Cartão Jovem alarga idade-limite de acesso dos 26 para os 30 anos; 2010-2011: Ano Internacional da Juventude. Novo quadro Europeu em matéria de juventude (2010-2018). <i>Media</i> : a rede Facebook atingiu o 500 milhões de usuários, tornando-se a maior rede social e a que mais cresceu; Foi lançado o <i>iPad</i> , e em 28 dias as vendas atingiram um milhão de unidades. Internacional: WikiLeaks; início da Primavera Árabe (autoimolação de Mohamed Bouazizi e grandes manifestações públicas).
2011	Política: Passos Coelho (primeiro-ministro); manifestação Geração à Rasca?; acampadas; Occupy Wall Street; “Que Parva que eu Sou”, dos Deolinda; Educação: Ministro Nuno Crato; Conselho Nacional de Educação aprovou, por unanimidade, recomendação ao Parlamento e ao Governo sobre educação para os <i>media</i>; Projeto Media Lab reconhecido pela World Association of Newspapers como melhor projeto de Literacia dos <i>Media</i> do mundo, recebendo o prémio World Young Readers 2011, na categoria Making the News ; Criação do Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P. (IPDJ, I.P.) (fim do IPJ); eliminada a disciplina de Área de Projeto dos cursos científico-humanísticos (Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril). Internacional: Manifestantes são a figura do ano para a revista <i>Time</i> .
2012	Sociedade: Braga 2012; Livro Branco da Juventude: convite à participação das associações e jovens portugueses. Manifestações de estudantes do Superior por melhores condições de ensino. Educação: Formação Cívica deixa de ser obrigatória, cabe a cada escola decidir se lhe quer atribuir horário letivo; Tecnologias da informação e da comunicação (artigo 11.º), estipula-se que devem ser antecipadas do 9.º para o 7.º ano (decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho); Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação publica linhas orientadoras da Educação para a Cidadania. <i>Media</i> : em 2012 os telespectadores portugueses consumiram cinco horas e meia de televisão por dia, mais cerca de uma hora do que em 2011 (CAEM/Mediamonitor); Entre o 1.º bimestre de 2009 e o 5.º bimestre de 2012 houve uma quebra acentuada nos jornais portugueses <i>Diário de Notícias</i> , <i>Jornal de Notícias</i> e <i>Público</i> e uma subida no <i>Correio da Manhã</i> (http://ciberjornalismo.com).

Anexo 4

Consentimento entrevistados

Tese de doutoramento sobre jovens e *media*

Sou doutoranda da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a minha tese tem como tema: "(Des)conexões entre jovens e política/cidadania – a interferência dos media noticiosos e das relações entre pares".

Pretende-se analisar os modos como os jovens lidam com os meios de comunicação social, de modo a perceber as suas implicações nos consumos de informação e também nas acções de participação.

Do projecto de doutoramento fazem parte três grandes fases para as quais gostaríamos de contar com a sua colaboração de forma voluntária:

- 1 – Entrevistas aprofundadas (2010);
- 2 – Um pequeno questionário a realizar no próximo ano por altura das eleições presidenciais (2011);
- 3 – Grupos de foco (2012).

As entrevistas, gravadas, serão realizadas pela autora da tese de doutoramento. Sempre que desejarem, os entrevistados podem não responder a algumas questões ou desistir.

Garantimos que as gravações serão usadas apenas para os fins do estudo, a confidencialidade das respostas e o anonimato dos jovens entrevistados.

Se está de acordo em participar, por favor assine em baixo, indicando assim a sua aceitação. Desde já, muito obrigada pela sua disponibilidade e pelo seu contributo.

Porto, 17 de Março de 2010

Maria José Brites

Assinatura entrevistado: _____

Nome: _____

Data: _____

Entrevista número: _____

Anexo 5

Consentimento encarregados de educação

Tese de doutoramento sobre jovens e *media*

Sou doutoranda da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a minha tese tem como tema: "(Des)conexões entre jovens e política/cidadania – a interferência dos media noticiosos e das relações entre pares".

Pretende-se analisar os modos como os jovens lidam com os meios de comunicação social, de modo a perceber as suas implicações nos consumos de informação e também nas acções de participação.

Do projecto de doutoramento fazem parte três grandes fases para as quais gostaríamos de contar com a colaboração do(a) seu/sua filho(a) de forma voluntária:

- 1 – Entrevistas aprofundadas (2010);
- 2 – Um pequeno questionário a realizar no próximo ano por altura das eleições presidenciais (2011);
- 3 – Grupos de foco (2012).

As entrevistas, gravadas, serão realizadas pela autora da tese de doutoramento. Sempre que desejarem, os entrevistados podem não responder a algumas questões ou desistir.

Garantimos que as gravações serão usadas apenas para os fins do estudo, a confidencialidade das respostas e o anonimato dos jovens entrevistados.

Se está de acordo, por favor assine em baixo, indicando assim a sua aceitação. Desde já, muito obrigada pela sua disponibilidade e pelo seu contributo.

Porto, 17 de Março de 2010

Maria José Brites

Assinatura de um dos pais ou encarregado de educação:

Nome: _____

Data: _____

Entrevista número: _____

Guião da entrevista 1

Introdução

Este é um trabalho de doutoramento sobre Como é que os jovens cidadãos entendem e usam diferentes formas do jornalismo contemporâneo em Portugal?

O objetivo é ouvir o que os jovens têm para dizer sobre este tema, relacionando-o com a participação.

Esta é a primeira fase. Vou começar por fazer entrevistas a jovens.

Foram criados 3 grandes grupos de questões: Opiniões e atitudes para com a política e os *media* (em particular o jornalismo); Comportamento político; Sensibilidades em relação aos *media* e ao jornalismo (o que consideram ser jornalismo e o que consomem).

No próximo ano, sensivelmente na altura das eleições presidenciais, vou fazer um pequeno inquérito, para o qual vos voltarei a contactar e no ano seguinte pretendo efetuar a última fase da investigação, com grupos de foco.

Ou seja, volto a chamar os mesmos jovens para algumas questões e para os confrontar com a possibilidade de participarem e darem opinião sobre o que pode melhorar ou manter-se como está no jornalismo.

Identificação pessoal

Idade:

Escolaridade:

Dados da família:

Com quem vive:

Se tem irmãos (se são mais novos ou mais velhos):

Escolaridade dos pais:

Profissão/a que quer ter:

Perguntas de “aquecimento” (Couldry *et al.*, 2007: 203)

1¹⁵⁹ a) Estás quase no final do ano letivo, é fácil conciliar tudo? A escola e o parlamento dos jovens... Como correu a experiência?

b) Com o fim do ano à porta, ainda tens tempo para vir aqui ao centro e às sessões da assembleia? Não deve ser fácil...

c) O ano passado foi um ano preenchido para quem gosta de política... como te sentiste nesse ambiente?

d) A cidade do Porto não tem muitos *graffiti*... é difícil fazê-los?... deves ter dificuldade em organizar, encontrar sítios...

e) Trabalhar num jornal escolar é sempre enriquecedor... especialmente quando

¹⁵⁹ Pensando em cada um dos grupos.

o trabalho é reconhecido. Sentes que o teu foi? (como foi feito, em que ambiente; se fosse hoje fazias igual?)

2 Ainda arranjas tempo para outras atividades? [tempo para estar a par das notícias?]

Opiniões e atitudes para com a política e os *media* (em particular o jornalismo):

1 Podes identificar um ou dois temas sociais e políticos atuais com os quais se preocupam? Porquê?

2 Como tomas conhecimento desses assuntos?

3 Apesar de se dizer o contrário, podemos pensar que há jovens que se interessam por política. O que pensas disso?

4 Quem cala consente, diz o ditado, não achas que se algo está mal, deve ser feita alguma coisa em relação a isso? Costumas fazer?

5 O que achas da participação dos jovens nos assuntos públicos (sociais/cívicos/políticos)?

6 É importante? Porquê? (Ribeiro, Malafaia, Fernandes-Jesus & Menezes, 2010)

7 Os jovens são ouvidos e levados a sério? (Ribeiro *et al*, 2010)

8 Sentes que a tua opinião importa? Onde?

9 E também há jovens que querem estar mais a par das notícias, não é? Isso é importante não é [por exemplo, pensando nos assuntos usados no início da entrevista]? Quando se interessam, quais são os temas?

10 Vale de alguma coisa estar a par das notícias, procurar informação nos *media* [perceber diferenças entre *media*]?

11 Qual a importância da informação no teu dia a dia?

12 Como entendes o papel dos *media* na sua função de te manterem informado sobre os assuntos que te interessam? Satisfeito ou não?

13 Pensas que o jornalismo enquanto profissão continua a ser importante ou não faz sentido, pois qualquer cidadão pode ser informador?

14 Muitas vezes é-nos pedido para nos sentirmos membros de uma democracia. É assim que te sentes? Se sim, tens dados/informação suficientes para fazeres parte dessa democracia? A informação e o papel dos jornalistas contribui para essa inclusão democrática/ligação dos cidadãos à democracia? [explorar, porque/o que pensas que precisas?/se sim, qual é o *media* mais importante?] (baseado em Couldry *et al.*, 2007: 205)

15 E no teu caso concreto, o jornalismo cumpre essa função?

Comportamento político:

1 Em que situação ou local te sentes/sentiste um cidadão ativo e participativo [escola, jornais escolares, casa, comunidade, associações, grupos, partidos, criação de blogues, participação em manifestações, petições, voluntariado, voto, *graffiti*, compor música]? Porquê e como?

2 O que te levou a participar?

3 Essas ações de participação serviram para alguma coisa? Tiveram efeitos práticos?

4 Quais são as formas de participação que os jovens habitualmente mobilizam para expressar as suas opiniões? Já o fizeste? (Ribeiro *et al*, 2010)

5 Que ações são mais eficazes para que a voz dos jovens chegue aos decisores políticos? (EB202)

6 Poderias usar esses meios?

7 Há, então, várias formas de participar e contribuir para melhorar as situações; nos últimos 12 meses quais é que usaste?

8 A participação é uma forma de inclusão, é importante para ser considerado membro da comunidade [escola, casa, amigos]? (Ribeiro *et al*, 2010)

9 Sentes que há grupos de jovens excluídos da possibilidade de participar? (Ribeiro *et al*, , 2010)

10 Há algumas pessoas que consideram que as mulheres são ainda um grupo excluído da participação cívica e política. O que te parece?

Sensibilidades em relação aos *media* e ao jornalismo (o que consideram ser jornalismo e o que consomem):

1 Que tipo de [leitor de jornal/revista, telespectador de TV, ouvinte de rádio ou consumidor de Internet] pessoa te consideras? Como te descreves nesta matéria? (Couldry *et al.*, 2007: 203)

2 Há algum *media* sem o qual não consigas viver? (Couldry *et al.*, 2007: 203)

3 Que *media* usas para te informares [por exemplo, pensando nos assuntos usados no início da entrevista]?

4 Com que frequência?

5 A internet mudou a forma como procuras notícias?

6 Que percentagens de usos atribuis ao tempo que passas na internet (informação, divertimento...)?

7 Que meios usaste para te informares nas eleições de 2009?

8 Com quem falaste sobre esse assunto (Magalhães, 2008: 480)?

9 Confias nos *media*? Porquê? [ver se faz distinção entre rádio, TV, jornais, internet] (Couldry *et al.*, 2007: 207)

11 Quando queres informação credível onde a vais buscar [por exemplo, pensando nos assuntos usados no início da entrevista]?

12 Supondo que sabias de uma mesma *estória* na rádio, na televisão, nos jornais e na internet, mas com versões ligeiramente diferentes, em qual acreditavas?

13 Se tivermos em conta assuntos públicos [pensando nos assuntos usados no início da entrevista] que te interessem, onde vais buscar/encontras informação sobre eles? [se mencionarem apenas um *media*, pedir para pensar noutros ou sem ser nos *media*] (Couldry *et al.*, 2007: 204)

14 Se calhar estou a dar muita importância aos *media*, falas destas questões com outras pessoas? Com quem [família, amigos, ...]?

15 Se tivesses de associar um elemento (escola, família, amigos, *media*) à tua capacidade para participar na sociedade, o que escolherias? Porquê?

16 Se fossem vocês a mandar o que mudavas no jornalismo?

17 E para aumentar a participação juvenil? (Ribeiro *et al.*, 2010)

18 Já apareceste nas notícias?

19 O que o que pensaste disso?

Contacto:

Anexo 7

Guião da entrevista 2

1 - Convidá-los antes da entrevista a recolherem material (por altura do contacto inicial) para trazerem para as entrevistas (internet, rádio, jornais impressos, televisão, família, escola, amigos...)

2 – Início da entrevista:

Faço um resumo da entrevista anterior, tanto na forma como no número de entrevistas, receção e temas que se destacaram e que serão aqui abordados.

Perguntas com incidência nas eleições, nas motivações para consumo/participação noticiosa, nos ambientes de casa (como é que as pessoas se relacionam) e entre amigos e media:

Quebra-gelo:

1 - Falar de como a entrevista anterior poderá ter levado a que pensassem sobre o assunto, especialmente agora que houve eleições.

2 - Falar do que trouxeram sobre a campanha

Motivações

1. Que tipo de notícias procuras e por que motivos?
2. As notícias que procuras nos meios tradicionais são as que procuras na internet?
3. Que media usas para te informares? (Fazer follow up: por que motivo escolhe, por uma questão de credibilidade, por ser acessível, o que motiva a escolha?)
4. Que tipo de [leitor de jornal/revista, telespectador de TV, ouvinte de rádio ou consumidor de internet] pessoa te consideras? Como te descreves nesta matéria? (Couldry et al., 2007)
5. Há alguma distinção entre os media que usas para saber notícias e para contactar pessoas ou divertimento?
6. Retiras informação nas redes sociais, internet?
7. Que tipo de informação?
8. Costumas postar ou escrever comentários ou notícias, por exemplo, na internet? Por que motivo?
9. O que produzes nos media? Por que (não) o fazes? (blogues, post, notícias, outros)
10. O que é para ti uma notícia?
11. Para o que servem as notícias?
12. Porque vês, lêes ou ouves notícias (para conversar, planear a vida, para trabalhar/estudar, desenvolver opiniões, aprender...)? (Jensen, 1998: 212)
13. Achas que deveria haver notícias específicas para jovens? (se sim fazer follow up: com conteúdos/assuntos diferentes ou iguais às que existem, mas mais explicadas de forma a que possas melhor entender o conteúdo ou de forma a que seja mais útil para o teu dia a dia; ou com conteúdos diferentes e quais? Que notícias? Que formatos?) (Carter *et al.*, 2009)

14. As notícias são interessantes (Carter *et al.*, 2009: 12)?

Eleições

1. Onde encontras informação sobre política? E sobre a atualidade? (explorar vários media)

2. O que é para ti política?

3. E sem ser restrito?

4. Quem pode fazer política?

5. Em época de eleições procuras mais vezes informação? Por que motivo? Onde?

6. As campanhas eleitorais são um bom pretexto para te informares sobre política, sociedade, cultura...?

7. Que meios usaste para te informares sobre as eleições?

8. Com quem falaste sobre esse assunto?

9. O que pensas da forma como os jornalistas deram a informação?

10. O facto de existir a internet ajuda-te a ser mais ativo a dar a tua opinião? Podes dar exemplos? (Banaji & Buckingham, 2010: 23)

11. Durante a campanha participaste de alguma forma, seja em media ou noutras situações?

12. Qualidade da informação no sentido de contribuir para ficar informado e interessado: Do que sentiste falta na campanha e nas notícias sobre a campanha? (follow up: No caso de ter sentido falta, como faria para que fosse diferente)

13. Os interesses e os direitos dos jovens foram representados nesta campanha? De que forma? (Ribeiro et al, 2010)

14. De que forma as notícias e o papel dos jornalistas contribuem para a inclusão democrática/ligação dos cidadãos à democracia? [explorar, porque/o que pensas que precisas?/se sim, qual é o media mais importante?] (baseado em Couldry et al., 2007)

15. De que forma é (ou não) cumprida essa função no teu caso? [Nota: pergunta ligeiramente alterada.]

16. O que te faz sentir próximo do que se passa à tua volta e no mundo?

17. Tendo em conta as várias formas de participar e contribuir para melhorar as situações [Votar, criação de blogues, escola, jornais escolares, casa, comunidade, associações, grupos, partidos, participação em manifestações, petições, voluntariado, voto, graffiti, compor músicas], nos últimos meses (desde a última entrevista) quais é que usaste? [Nota: pergunta adaptada de duas do guião anterior.]

Ambientes

1. Quem/o quê te incentiva a consumir notícias?

2. Com quem falas de notícias? (explorar: casa, amigos, escola)

3. Quem está interessado em notícias em casa? (Carter et al., 2009)

4. Em que circunstâncias os media e a informação são falados em casa?

5. Há regras (Zoonen et al., 2007: 326)? Ou podes falar como queres?
(Ponte, 2011)
6. Discutes as notícias enquanto as estás a ver, ouvir ou ler? (se sim, quais os temas que discutes e quem toma parte da discussão) (Jensen, 1998: 212)
7. Como foi vivida a época eleitoral no ambiente familiar?
8. E entre amigos?
9. E o acesso às tecnologias? Como é vivido o computador e a internet em casa? É ponto de integração ou de discórdia?

Possibilidades de datas para grupos de focos:

Anexo 8

Guião dos grupos de foco tradicionais (1, 3, 5)

Não deve ser feita apresentação inicial, eles apresentam-se.

Grandes questões a ter em conta ao longo do grupo de foco:

- Este é um estudo longitudinal, não perder esse foco
- Novidades: o grupo de foco serve para atualizar dados quanto a fenómenos que se passaram de março até agora (manifestações e eleições legislativas + manifestações em outubro). As entrevistas tinham sido feitas antes do movimento Geração à Rasca sair à rua.
- Pedir para escolherem dois ou três grupos de fotografias e justificarem a escolha.
- Quais são as fotos que não escolhem; não esquecer de fazer o *follow up* relativamente às fotos que eles não escolham. Por que motivos isso acontece?

Quatro grandes temas dos quais apresento breves resultados da pesquisa anterior (não esquecer as ligações sociais, pares, família, escola):

Notícias

Participação

Questões de género

Sentimentos

Iniciar o grupo de foco...

Quebra-gelo:

Espalhar pela mesa as fotos com legendas curtas a remeter para o que pretendo para o grupo de foco. Enquanto faço isso, posso fazer-lhes um resumo do que aconteceu na segunda fase das entrevistas e dizer quais são os quatro grandes temas do grupo de foco, de forma genérica.

1 – Fotos, impressas e espalhadas na mesa. Nesta fase, e depois da explicação anterior, peço:

- a) para escolherem dois ou três grupos de fotografias entre os que lá estão;
- b) para justificarem a escolha;
- c) depois para justificarem por que não escolheram as outras.

2 – Depois/ao mesmo tempo desta fase inicial das fotos, fazer a apresentação dos quatro grandes temas (na realidade o núcleo do grupo de foco, apesar de ser feito de uma forma pouco óbvia, ou seja, sem seguir estritamente o guião. É preciso ter em conta as perguntas, mas isso não significa que se siga a ordem de forma restrita): o que os jovens podem fazer, pensar, sugerir. Olhando para aquelas fotos, o que pensam, como é que os jovens se posicionam e podem posicionar.

3 – Introduzir os grandes temas dando indicação muito breve de resultados:

Questões “em mente” (servem para eu as ter como estrutura-base)

1. Jornalismo

1.1. Há algum *media* que associes a esta função [ligar à democracia]?

1.2. O que é notícia?; também tentar ver o que eles usam atualmente para se informarem)

1.3. Ideia dominante: Será que temos de re-examinar a natureza das notícias para fazer aumentar a qualidade da cidadania? Pode ser preciso mais do que pensar se as notícias servem bem a democracia (Lewis, 2006: 303).

1.4. Se gostariam de **ter acesso a participar na feitura das notícias** nos *media* tradicionais. O que poderiam fazer...

2. Participação (ação; eleições 2011/manifestações cidadãos)

2.1. Manifesto Geração À Rasca - Folha

2.2. Recordar, caso necessário, os participantes das imagens legendadas sobre assuntos/temas referentes a direitos humanos (como pobreza, tensões sociais, os indignados, Palestina etc.) (Ribeiro *et al*, 2010)

a) Muitas pessoas consideram alguns destes assuntos problemáticos. Que outros assuntos poderiam aqui acrescentar?

b) Poderiam iniciar ações para melhorar essa situação? Quais? Já o fizeram (ir perguntando pelas imagens, e esta?)?

c) Já passaram por situações pessoais/ou conhecem alguém que tenha passado relacionadas com estas situações que apresentei e que foram aqui referidas? (o que fizeram, o que poderiam ter feito, o que aprenderam) Como agiram em relação a isso?

d) Aplicam o que dizem? Fazem na prática?

2.3. Atualmente têm alguma atividade relacionada com estes assuntos (ou outros que queiram acrescentar)? Em grupo ou sozinhos? Porque decidiram fazer isso? (Ribeiro *et al*, 2010)

a) Açam que o facto de estarem inseridos numa organização faz a diferença? Qual a facilidade de acesso?

2.4. Qual foi a atividade de participação mais importante que tiveram este ano? (ver atividades de participação)

2.5. Eleições em maio

(Antes de iniciar a), b) e c), confrontá-los com esta ideia: Há quem diga que foram as eleições mais importantes depois do 25 de Abril.)

a) Foram eleições importantes? Como as viveram? Como se informaram? Votaram?

b) Com quem falaram? Onde?

3. Género

3.1. Confrontá-los com a ambivalência entre os discursos positivos sobre género e o facto de falarem de política e de notícias com pai (nas entrevistas).

3.2. Discurso de Assunção Esteves - Folha

4. Sentimentos

Participar e estar informado é sentir. Ser indignado. As fotografias podem impelir às opiniões.

Sentimentos: participar, estar a par de notícias: é mais emocional do que racional. A necessidade da indignação?

Remate final (Nota: aqui a pergunta é direta):

Jornalismo. Apesar de eu fazer perguntas sobre participação, o meu foco é o jornalismo. Como é que o jornalismo pode resolver uma certa falência do seu papel educativo e democrático?

Pedir para comentarem: *“O sistema jornalístico melhorará quando se tornar mais útil para as pessoas.”* Jay Rosen

Após o primeiro grupo de foco tradicional, é pretendido que vão falar com jovens (cerca de 14-21 anos), 1-3 em individual ou em coletivo. O desafio é falarem sobre um ou dois tópicos do grupo de foco (teremos de definir isso no final do primeiro grupo de foco). Só terão de me dar a indicação do grau de relação com a pessoa, sem nomear, para não se levantar problemas de confidencialidade. Podem gravar com telemóvel ou tomar notas.

No prazo de uma semana, voltamos a reunir para ver e debater o material recolhido no grupo de foco participatório. Quando nos reunirmos outra vez no grupo de foco participatório, eles reproduzem e refletem sobre o que recolheram, por palavras deles (reconstrução, dizer o que pensam). Depois trocam impressões entre eles nesse grupo de foco: pretende-se que cada um deles faça a apresentação do material recolhido e depois que discutam entre eles.

Anexo 9

Imagens e citações usadas nos grupos de foco tradicionais (1, 3, 5)

Folha 1¹⁶⁰



A televisão e a família

Fonte: <http://experimentecomunicacao.wordpress.com/2009/09/>



A rádio

¹⁶⁰ Nos grupos de foco, as imagens e as citações foram apresentadas com os títulos (a negrito), mas sem a indicação da fonte, para não criar distrações para além das imagens e das citações em si mesmas. A distribuição de imagens e de citações por página (por temas) é a que encontramos aqui em apêndice.

Fonte:

http://www.google.pt/imgres?q=emiss%C3%A3o+de+r%C3%A1dio&um=1&hl=pt-PT&rlz=1G1GGLQ_PT-PTPT345&biw=835&bih=544&tbnid=XD56ZJlkQXOM:&imgrefurl=http://arestasdevento.blogs.sapo.pt/arquivo/week_2008_12_07.html&docid=lm-4BgLT1Ur48M&w=650&h=487&ei=rXToSIBcOt8QOg_LmYDA&zoom=1&chk=sbg&iact=hc&vpx=537&vpy=201&dur=148&hovh=194&hovw=259&tx=214&ty=186&page=40&tbnh=118&tbnw=157&start=482&ndsp=12&ved=1t:429,r:7,s:482



Ler jornais

Fonte: <http://www.fazdinheiroonline.com/como-transformar-visitantes-em-leitores/>

Folha 2



Blogue

Fonte: <http://augusthocesar.blogspot.com/2011/01/o-que-e-um-blog-como-fazer.html> e Grupo de Foco FPCEUP



Internet

Fonte: <http://hypescience.com/enderecos-da-internet-estao-acabando-%E2%80%93-pelo-menos-por-enquanto/>



Falar/conversar

Fonte: <http://carreiraaos20.wordpress.com/2011/06/30/o-poder-da-comunicacao-e-do-marketing-pessoal-no-mundo-corporativo/>

Folha 3



Política

Fonte: <http://ofinCESS.blogspot.com/2011/05/politica.html>



Votar

Fonte:

[http://www.dn.pt/especiais/especial.aspx?especial=Legislativas%202005&seccao=POL%CDTICA e Grupo de Foco FPCEUP](http://www.dn.pt/especiais/especial.aspx?especial=Legislativas%202005&seccao=POL%CDTICA%20e%20Grupo%20de%20Foco%20FPCEUP)

Folha 4



Emoção e Razão

Fonte: <http://razaocontraemocao.blogspot.com/2011/01/razao-vs-emocao-o-tempo-passo-tao-mas.html>



**PORTUGAL. A MINHA
PRIMEIRA ESCOLHA.**

Em tempos de crise, comprar em português

Fonte: <http://www.von.aeportugal.pt/>

Folha 5

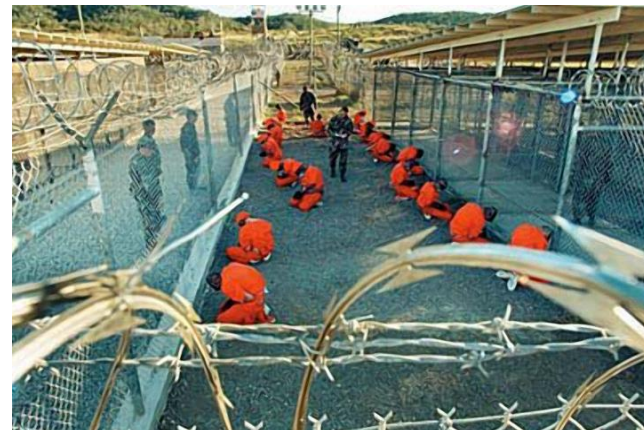
Direitos Humanos¹⁶¹:



Liberdade para a Palestina, boicote a Israel

Fonte: http://www.google.pt/imgres?q=freedom+palestine&um=1&hl=pt-PT&rlz=1G1GGLQ_PT-PTPT345&biw=1007&bih=527&tbm=isch&tbnid=bKbBUT8WIRiy-M:&imgrefurl=http://www.facebook.com/group.php%253Fgid%253D101333479915313&docid=Orb0uQdFAWXJLM&w=200&h=220&ei=-DdSTsWmA4m88gPY5uHNBw&zoom=1&iact=rc&dur=484&page=4&tbnh=114&tbnw=95&start=51&ndsp=16&ved=1t:429,r:10,s:51&tx=56&ty=54

¹⁶¹ As fotografias centradas nas condições económicas e nos direitos humanos identificam-se com os desafios propostos por Stephane Hessel em *Indignai-vos!*.



Guantanamo

Fonte: Grupo de Foco FPCEUP



Racismo

Fonte: Grupo de Foco FPCEUP

Folha 6



Velhice - “De acordo com um inquérito alimentar realizado pela Deco, 40.000 idosos portugueses passam fome e o custo dos alimentos é o fator principal que decide a escolha dos alimentos e aquele que impede uma alimentação mais saudável. [...] A investigação revelou que três por cento dos idosos inquiridos passou fome na semana anterior ao inquérito.” (<http://antigo.esquerda.net/content/view/14038/68/>)



Direitos das crianças - Em 2010, a situação de muitas famílias agravou-se e Portugal liderou a tabela dos europeus com mais crianças pobres (http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=7358).

Folha 7



Falar na escola

Fonte:

http://1.bp.blogspot.com/_ooZSXiIjBOU/S8UIvovH4HI/AAAAAAAAAEk/HGjScY8M0Xw/s1600/RODA+DE+CONVERSA+COM+ESTUDANTES+ABERTURA.jpg



Assembleia com jovens

Fonte: Grupo de Foco FPCEUP

Folha 8



Indignados, Espanha (O movimento 15-M)

Fonte: <http://www.flickr.com/photos/aubia/5769403531/in/photostream/> (Guillem Aubia Campoy)



Indignados, Espanha (O movimento 15-M)

Fonte: http://www.google.pt/imgres?q=indignados&um=1&hl=pt-PT&rlz=1G1GGLQ_PT-PTPT345&biw=835&bih=544&tbn=isch&tbnid=WH8fKI7NEf_ZZM:&imgrefurl=http://www.portugues.rfi.fr/europa/20110725-indignados-fazem-nova-manifestacao-no-centro-de-madri&docid=dsP1VlaJKgj-FM&w=344&h=257&ei=a8FXTsX9DZCu8QOW1rCYDA&zoom=1&iact=hc&vpx=536&vpy=201&dur=4836&hovh=194&hovw=260&tx=129&ty=116&page=6&tbnh=114&tbnw=151&start=58&ndsp=12&ved=1t:429,r:7,s:58 (Reuters)



Manifestação “à Rasca”, Porto. Jovens e adultos “à rasca”

Fonte: <http://www.google.com/imgres?um=1&hl=pt-PT&client=firefox-a&sa=N&tbo=d&rls=org.mozilla:pt-PT:official&biw=838&bih=431&tbn=isch&tbnid=fD8mqKsrhAV0uM:&imgrefurl=http://ephemerajpp.wordpress.com/2011/03/13/manifestacao-%25E2%2580%259Cgeracao-a-rasca%25E2%2580%259D-porto-12-de-marco-de-2011-3/&docid=7GwDIC2hUoSRaM&imgurl=http://ephemerajpp.files.wordpress.com/2011/03/dscf13651.jpg&w=2472&h=3296&ei=tg22UfHIoGHhQeiyYH4Bg&zoom=1&iact=rc&dur=533&sig=102556080449686248083&page=1&tbnh=158&tbnw=121&start=0&ndsp=8&ved=1t:429,r:6,s:0,i:103&tx=66&ty=81>



Jovens “à rasca”

http://www.flickr.com/photos/jorge_araujo/5540952763/ (Jorge Araújo)

Folha 9

“Nós, que até agora compactuámos com esta condição, estamos aqui, hoje, para dar o nosso contributo no sentido de desencadear uma mudança qualitativa do país. [...] Estamos aqui, hoje, porque nos esforçamos diariamente para merecer um futuro digno, com estabilidade e segurança em todas as áreas da nossa vida”
(Manifesto Geração À Rasca)

“Dedico este meu momento de alegria a todas as mulheres, às mulheres políticas que trazem para o espaço público o valor da entrega e a matriz do amor, mas sobretudo às mulheres anónimas e oprimidas” (Assunção Esteves)

“... reinvenção da Democracia” (Assunção Esteves)

Anexo 10

Protocolo de análise

A árvore de categorias foi criada de acordo com categorias que emergiram da revisão de literatura e também dos discursos dos informantes. Utilizámos o *software* de análise qualitativa MaxQda. Não fizemos contagem das codificações, uma vez que esse não era o objetivo.

Atributos pessoais

Idade

Género

Escolaridade

Dados da família:

Com quem vive

Se tem irmãos (se são mais novos ou mais velhos)

Escolaridade dos pais

Tecnologia:

Acesso

Como é vivido o acesso à tecnologia em casa

Consumo de notícias

Consumo geral/atualidade

Consumos não *mainstream*

Consumo de informação política

Geral

Eleições (informação, canais, conversa, representação sobre jovens)

Locais de consumo:

Casa

Escola

Outros locais

Canais/meios usados:

Internet

Jornais impressos

Televisão

Rádio

Conversa (família, amigos, colegas, professores, outros)

Outros

Não consumo

Motivos

Outras utilizações dos *media*

Contacto

Divertimento

Confusão entre jornalismo e divertimento e/ou outra informação

Representações sobre jornalismo/notícia

Definição notícia

Funções da notícia

Temas das notícias (atualidade, política, desporto, ambiente, etc.)

O jornalismo contribui para democracia

O jornalismo não contribui para democracia

Media mais democrático

Experiências pessoais com os *media*/Jornalismo

Relações de confiança/identidade

Família

Media (credibilidade nos diferentes media)

Escola

Pares

Amigos

Outros

Desconfiança

Informação para jovens

Sem diferenciação

Diferenciação com base na idade

Informação melhor explicada

Jovens como fontes ou produtores

Temas não *mainstream*

Temas de risco

Secções para jovens

Participação

Macro-convencional (partido/juventude, voto, *media* tradicionais, outros)

Macro-não convencional (escuteiros, ONG/voluntariado, petições/partidos, movimentos partidários, manifestações de rua, outros)

Micro-convencional (Jornais escolares, PJ, AE, outros)

Micro-não convencional [Vegetarianismo, ambientalismo, conversa, manifestação escola, atividades artísticas, desporto, associações escolares/voluntariado, comunidade, escola (vários), media (petições, blogues próprios, fóruns, Facebook, MySpace, em *media* de terceiros), outros]

Representações sobre participação

As ações próprias serviram para alguma coisa?

Formas de participação eficazes

Não eficazes

Motivações

Sentido

Eficácia

Demanda

Capacidade

Importância

Obrigação

Coletivo

Não legal

Desmotivações

Ser jovem

Conceito dominante

Dificuldades de explicação/definição

Mau funcionamento

Representações na terceira pessoa

Participação dos jovens nos assuntos públicos

Interesse da opinião dos jovens

Interesse dos jovens na política

Inclusão/exclusão como valor de participação

Ligação entre participação e juventude

Ouvir os jovens

Experiências positivas

Introdução à política

Escola

Família

Media

Política

Definição